



Campus Universitário de Almada
Escola Superior de Educação Jean Piaget

Carolina Esmeralda Fernandes Pavanico

Projeto *Escola Sem Muros* – Contributos para a Formação de Educadores e Professores

Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Orientador: Professora Doutora Marlene Vale da Silva

Almada, dezembro de 2020



Campus Universitário de Almada
Escola Superior de Educação Jean Piaget

Carolina Esmeralda Fernandes Pavanico

**Projeto *Escola Sem Muros* – Contributos para a Formação de
Educadores e Professores**

Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada

Apresentado com vista à obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (2.º Ciclo de Estudos), ao abrigo do Despacho n.º 1105/2010 (Diário da República, 2.ª série – n.º 10 - 15 de janeiro de 2010).

Orientador: Professora Doutora Marlene Vale da Silva

Almada, dezembro de 2020

“Não é sobre chegar no topo do mundo e saber que venceu,
É sobre escalar e sentir que o caminho te fortaleceu.”

Ana Vilela

Não há absolutização da ignorância, nem absolutização do saber. Ninguém sabe tudo, assim como ninguém ignora tudo. O saber começa com a consciência do saber pouco. É sabendo que sabe pouco que uma pessoa se prepara para saber mais. O homem, como um ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz constantemente o seu saber.

(Paulo Freire, 1996)

Dedicatória

À minha avó e à minha mãe,

*Porque a batalha de uma, é de todas:
partilhemos esta conquista. Juntas.*

Agradecimentos

Acredito que todos aqueles que surgem nas nossas vidas, ajudam-nos de certa forma a evoluir e a construir o nosso caminho. Antoine de Saint-Exupéry diz-nos que “Aqueles que passam por nós, não vão só. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós”. A todos vós que passaram por mim, obrigada! A vossa contribuição, decerto, encontra-se explanada neste relatório.

Em especial, agradeço às pessoas que me escutaram e zelaram por mim, durante todo este processo que foi tão importante.

À minha orientadora, Professora Doutora Marlene Silva, pela confiança e dedicação na construção do relatório. Agradeço à Mestre Rita Alves, por todos os ensinamentos, por ser um exemplo a seguir e pela amizade co-construída. Ao Mestre Fernando Santos, que foi o meu pilar durante todo o meu percurso académico. Agradeço à Professora Doutora Helena Ribeiro de Castro, por todo o carinho, dedicação e ajuda em todos os momentos bons e menos bons.

A todas as crianças com que tive oportunidade de crescer e aprender, agradeço de coração por todo o amor que me passaram. Agradeço às minhas orientadoras cooperantes, Professora Teresa Romão e Educadora Sofia Silva, pelo espaço, tempo e ensinamentos partilhados comigo. Sem dúvida que contribuíram imenso para toda a construção da minha identidade profissional.

Ao meu porto de abrigo, ao meu teto, ao meu aconchego e amparo – a minha família. À minha avó que é “mãe duas vezes”, como tanto refere. É a melhor pessoa do Mundo, que me ajuda a lutar pelos meus sonhos e que desperta em mim o que de melhor há. Agradeço à minha Mãe e ao meu Pai, que só não fazem por mim aquilo que não podem, acompanhando-me sempre até chegar aqui. Ao meu irmão que me protege perante tudo e todos, dando-me força para seguir em frente. Agradeço ao Vitinho, o meu *avôdrasto*, que têm sempre uma palavra positiva a dizer.

Aos que me tiram do fundo, em dias menos bons, não pedindo nada em troca – os meus amigos. Obrigada Ana Faustino, Ana Rita Gonçalves e Maria Inês Rodrigues por viverem este percurso comigo, como se fosse o vosso. À Rafaela Carvalho que encontrei na faculdade, mas que é para toda a vida. Agradeço à minha amiga Susana Azinheira, que só sabe transmitir energia positiva e que foi muitas vezes o meu abrigo perante todo este processo. Ao Cláudio Quaresma, André Olivença e Rodrigo Brandão, por me animarem nos dias menos positivos, estando do meu lado. À minha afilhada Catarina Canelas, que me mimou com doces para que o processo de escrita fosse mais fácil.

À Marisa Almeida, colega de turma, que me apoiou ao longo de todo este processo, sendo a minha companheira, parceira e amiga, que nunca vou esquecer. Sem todo o seu apoio não seria possível chegar aqui. Agradeço à Vicência Carvalho e à Lu Sbokiv por acreditarem em mim.

À minha família do coração, Carlota Santos, Isabel Santos e Júlio Santos, que são a minha segunda casa. Agradeço todo o apoio nesta etapa da minha vida, todo o vosso contributo para que eu me conseguisse superar.

Ao meu namorado e melhor amigo, Rafael Santos, que foi é o meu companheiro, amigo e suporte. Esteve inteiramente comigo numa fase menos positiva deste processo e nunca me deixou desistir. Não há palavras para agradecer o teu apoio incondicional, apenas dizer-te que és o meu amor e que todos nós devíamos encontrar na vida, um amor como o teu.

Resumo

O presente relatório realizou-se em contexto do Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, para a obtenção de grau de Mestre. Consiste num estudo exploratório sobre o impacto que o projeto *Escola Sem Muros* desenvolveu na formação dos estudantes e no desenvolvimento profissional dos docentes da ESE de Almada. A mudança de um modelo de ensino tradicional, instrutivo e meramente expositivo para um processo em que a aprendizagem decorre da cooperação, da comunicação e da partilha, provoca uma quebra de muros ao nível pessoal e profissional. A ESM procura preparar os futuros educadores e professores para a elaboração do seu próprio projeto de aprendizagem, de forma autónoma e consciente, capaz de responder aos desafios da sociedade. Neste estudo, optou-se por uma metodologia de natureza mista, operacionalizada através de um questionário aos estudantes e uma entrevista aos docentes, seguidos de uma análise e discussão dos dados recolhidos. O projeto teve impacto na medida em que transformou os docentes e desenvolveu ações que os motivaram para o exercício da profissão. Relativamente aos estudantes, o projeto enriqueceu o seu percurso, munindo-os de estratégias e ferramentas para sustentar as suas ações educativas. Docentes e estudantes revelaram interesse em manter ligação com o projeto.

Palavras-Chave: Formação Inicial; Projeto *Escola Sem Muros*; Isomorfismo Pedagógico; Paradigma Pedagógico da Comunicação; Transdisciplinaridade; Comunidade de Aprendizagem.

Abstract

The present report was conducted in the context of the Master in Preschool Education and 1st Cycle of Primary Education, in order to obtain the Master's degree. It consists on an exploratory study over the impact that the School Without Walls Project (*Escola Sem Muros*) developed in the education of the students and in the professional development of the teaching staff of the ESE of Almada. The change from a traditional teaching model, instructive and merely expositive to a process in which learning results from cooperation, communication and sharing, leads to the fall of walls at a personal and professional level. The ESM seeks to prepare the future educators and teachers for the elaboration of their own learning project, in an autonomous and conscious way, capable of responding to society's challenges. In this study, it was decided to opt for a methodology of mixed nature, operationalized through a questionnaire made to students and an interview to the teaching staff, followed by an analysis and a discussion of the data obtained. The project had an impact insofar as it transformed the teaching staff and developed actions that motivated them for the exercise of the profession. Regarding the students, the project enriched their path, equipping them with strategies and tools to support their educational actions. Teaching staff and students showed interest in maintaining a link with the project.

Keywords: Initial Formation; School Without Walls Project; Pedagogical Isomorphism; Pedagogical Paradigm of Communication; Transdisciplinarity; Learning Community.

Índice Geral

<i>Dedicatória</i>	vii
<i>Agradecimentos</i>	ix
Resumo.....	xi
Abstract	xiii
Índice de Tabelas.....	xix
Índice de Gráficos	xxi
Lista de Abreviaturas	xxiii
Introdução.....	1

Parte I

Prática Profissional em Contexto de Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico 5

1.1. Contextualização da Prática Profissional	7
1.2. Caracterização do Contexto da Prática Profissional em Educação Pré-Escolar	12
1.2.1. A Instituição.....	12
1.2.2. A Sala.....	13
1.2.3. A Ação do Educador	14
1.2.4. O Grupo	15
1.3. Caracterização do Contexto da Prática Profissional no 1º Ciclo do Ensino Básico	18
1.3.1. A Instituição.....	18
1.3.2. O Modelo Pedagógico.....	19
1.3.3. A Sala.....	20
1.3.4. A Ação do Professor	21
1.3.5. O Grupo	24
1.4. Desenvolvimento da Prática Profissional.....	26

Parte II

Estudo Empírico..... 31

2.1. Enquadramento Teórico	33
2.1.1. A Formação Inicial de Educadores/Professores	33
2.1.2. Conceitos fundamentais na Formação de Educadores/Professores.....	38
2.1.2.2. Transdisciplinaridade	39
2.1.2.3. Paradigma da Comunicação	41
2.1.2.4. Comunidades de Aprendizagem.....	43
2.1.3. Projeto Escola Sem Muros	45
2.2. Métodos e Procedimentos	51
2.2.3. Natureza do estudo	53
2.2.4. Participantes no estudo.....	54
2.2.5. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	56
2.2.6. Técnicas de tratamentos de dados	58
2.3. Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados.....	61
2.3.1. Apresentação e discussão dos resultados dos questionários aplicados aos estudantes	61
2.3.2. Apresentação e discussão dos resultados das entrevistas aplicadas aos docentes.....	87
Considerações Finais.....	101
Referências Bibliográficas	109
Apêndices	117
Apêndice A - Guião Estruturado do Questionário aos Estudantes.....	118
Apêndice B - Guião da Entrevista Semiestruturada aos Docentes.....	125
Apêndice C – Análise de conteúdo da questão O projeto ESM teve impacto na sua formação? De que maneira?.....	128
Apêndice D - Análise de conteúdo da questão <i>O projeto ESM foi uma mais valia para as suas práticas de ensino supervisionada (PES) ou estágio formais? De que maneira?</i>	131
Apêndice E - Análise de conteúdo da questão <i>Se já se encontra a trabalhar na área de Educação, quais são os contributos do projeto ESM que considera presentes e norteadores nas suas práticas?</i>	134

Apêndice F - Análise de conteúdo da questão <i>Considera importante manter ligação com o projeto ESM? Em caso afirmativo, o que sugere?</i>	136
Apêndice G – Transcrição da Entrevista do E1	139
Apêndice H -Transcrição da Entrevista do E2	148
Apêndice I -Transcrição da Entrevista do E3.....	153
Apêndice J – Análise de Conteúdo das Entrevistas	162
Anexos	169
Anexo I – Declaração de Autorização de Depósito do Repositório Comum.....	170
Anexo II – Licença de Distribuição Não Exclusiva – Repositório Comum	171
Anexo III – Declaração de Autenticidade	172

Índice de Tabelas

Tabela 1 Género dos inquiridos do questionário.....	55
Tabela 2 Idades dos inquiridos do questionário.	55
Tabela 3 Situação profissional dos inquiridos do questionário.	55
Tabela 4 Género dos inquiridos das entrevistas.	56
Tabela 5 Impacto do projeto na formação dos estudantes.....	80
Tabela 6 O projeto como uma mais valia.	82
Tabela 7 Transferência do projeto.	84
Tabela 8 A importância da ligação futura com o projeto.	85

Índice de Gráficos

Gráfico 1	Consentimento do questionário.....	54
Gráfico 2	Estudante/antigo estudante.....	61
Gráfico 3	Ano de frequência dos inquiridos do questionário.....	62
Gráfico 4	Situação profissional dos inquiridos do questionário.....	61
Gráfico 5	Tempo de contacto com o projeto.....	63
Gráfico 6	Tempo de frequência no instituto.....	62
Gráfico 7	Surgimento do projeto ESM no percurso do estudante.....	63
Gráfico 8	Primeiras impressões face ao projeto 1.....	64
Gráfico 9	Primeiras impressões face ao projeto 2.....	64
Gráfico 10	Primeiras impressões face ao projeto 3.....	65
Gráfico 11	Primeiras impressões face ao projeto 4.....	66
Gráfico 12	Aplicação do projeto 2.....	66
Gráfico 13	Aplicação do projeto 1.....	66
Gráfico 14	Aplicação do projeto 3.....	67
Gráfico 15	Aplicação do projeto 4.....	68
Gráfico 16	Aplicação do projeto 5.....	68
Gráfico 17	Aplicação do projeto 6.....	69
Gráfico 18	Aplicação do projeto 5.....	69
Gráfico 19	Aplicação do projeto 7.....	70
Gráfico 20	Aplicação do projeto 8.....	71
Gráfico 21	Práticas dos docentes 1.....	72
Gráfico 22	Práticas dos docentes 2.....	72
Gráfico 23	Práticas dos docentes 3.....	73
Gráfico 24	Práticas dos docentes 4.....	74
Gráfico 25	Práticas dos docentes 5.....	74
Gráfico 26	Práticas dos docentes 6.....	75
Gráfico 27	Instrumentos e procedimentos 1.....	76
Gráfico 28	Instrumentos e procedimentos 2.....	76
Gráfico 29	Instrumentos e procedimentos 3.....	77
Gráfico 30	Instrumentos e procedimentos 4.....	78
Gráfico 31	Instrumentos e procedimentos 5.....	78

Gráfico 32 Instrumentos e procedimentos 6.....	79
---	----

Lista de Abreviaturas

ATL	Atividades de Tempos Livres
CEB	Ciclo do Ensino Básico
DL	Decreto-Lei
E1	Entrevistado 1
E2	Entrevistado 2
E3	Entrevistado 3
ESM	Escola Sem Muros
ESE	Escola Superior de Educação
MEM	Movimento da Escola Moderna
OCEPE	Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar
PCE	Projeto Curricular de Escola
PCG	Projeto Curricular de Grupo
PEE	Projeto Educativo de Escola
PES	Prática de Ensino Supervisionada
PIT	Plano Individual de Trabalho
PT	Plano de Turma
TEA	Tempo de Estudo Autónomo
UC	Unidade Curricular
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

Introdução

O presente relatório final surge no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada (PES), para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada.

Com o presente relatório terminámos o nosso percurso académico que tanto se caracteriza por certezas e incertezas, choros e sorrisos, inseguranças, inquietações mas também com muito empenho e dedicação por aprender cada vez mais e melhor a construir uma identidade profissional na área de Educação. Identidade essa que é um processo em construção enquanto profissional. Sabendo que ainda existe um caminho a investir na formação, na medida em que um professor é um eterno estudante, existe o objetivo de acompanhar as necessidades inerentes à sociedade atual e é com muita gratificação que aludimos o nosso crescimento profissional mas também pessoal que, decerto, se encontra explanado neste documento.

Ao longo desta construção de identidade, como educadora e professora, tivemos oportunidade de compreender que é pertinente a aquisição de um referencial teórico sobre educação, como as metodologias, as estratégias e as práticas, constituindo-se estas como ferramentas para um futuro ainda incerto, mas fundamentado de intenções e finalidades. Importa referir que, nesta caminhada aprendemos a escutar, observar, refletir, cooperar e comunicar com o outro, por efeito do percurso desenvolvido na formação.

Desta forma, o desenvolvimento do nosso percurso foi realizado em duas vertentes distintas. Uma das vertentes assenta no processo de ensino-aprendizagem centrado no professor e no saber, com recurso aos métodos expositivos e instrutivos, em que a “lógica do armazenar e repetir informações se sobrepõe à lógica de produção de saber” (Canário, 1999, p. 3, citado por Trindade & Cosme, 2016). Já a outra vertente experienciada, reflete um processo de ensino-aprendizagem de uma forma completamente diferente daquilo a que estávamos habituados, tendo sido diferenciadas pela implementação de um projeto designado de *Escola Sem Muros* (ESM) que promoveu, primeiramente, algum confronto. Assim, este projeto, desconstruiu alguns muros e barreiras que tínhamos construído ao longo do nosso caminho e permitiu-nos sair da nossa zona de conforto, revelando-se num processo bastante complexo.

O projeto *Escola Sem Muros* trabalha a partir do paradigma pedagógico da comunicação que “valoriza a qualidade dos mais variados tipos de interações que acontecem numa sala de aula como fator potenciador das aprendizagens dos alunos” e esta ocorrência depende da “qualidade da comunicação” que se estabelece (Trindade & Cosme, 2010, p. 59). Assim, parte-

se do caráter social, cultural e historicamente situado do trabalho de formação, em que o saber, o fazer e o sentir se constroem em processos interativos (Pietri, Rodrigues & Sanchez, 2019).

É neste sentido, com a mudança metodológica na formação, que a construção da identidade se direcionou, assente na pertinência de aprender a ser um professor/educador capaz de potencializar os projetos de aprendizagem de cada estudante, capaz de tornar o mesmo consciente da construção da sua própria aprendizagem, tornando-o autor das suas obras culturais autênticas, num espaço que é de negociação e cooperação, tal como aconteceu connosco (Paulus et al, 2017). Portanto, como o projeto se tornou impactante no nosso percurso profissional, será que se tornou no percurso dos restantes colegas? E dos docentes?

Ao longo dos anos, várias têm sido as reflexões que surgem sobre a velocidade a que o mundo está a mudar e nomeadamente o acompanhamento da escola perante essa mudança. O “ensino está cada vez mais afastado dos seus destinatários”, sendo importante “abrir a escola ao mundo e a novas formas de aprender” (Sarkar, 2020). Deste modo, o projeto ESM surge com o objetivo de conseguir habilitar futuros profissionais de educação na mudança, conseguindo responder às necessidades da sociedade atual.

Nesta perspetiva, a presente investigação pretende estudar e conhecer o impacto que o projeto ESM teve no percurso profissional dos estudantes e docentes da ESE de Almada. Procuramos, também, conseguir partilhar uma forma diferente de trabalhar em educação numa Escola Superior de Educação (ESE), que procura desenvolver práticas de acordo com as que se esperam que os futuros profissionais de educação desenvolvam. A escolha do tema passa pelos pressupostos abordados anteriormente, como o de compreender se o projeto teve impacto na formação dos estudantes e dos docentes, conhecer que transformações o projeto desenvolveu na profissão dos docentes, compreender se os pressupostos sustentados pelo projeto se constituem como princípios educativos dos futuros profissionais de educação e também, dar a conhecer um projeto desafiante que pretende ir ao encontro das necessidades da sociedade e contribuir com ferramentas que ajudem a formar profissionais de educação preparados para agir na mudança. Em conformidade Pinto (2011), todas as etapas desenvolvidas no percurso dos estudantes revelam-se essenciais para a estruturação de uma consciente preparação para o mundo do ensino.

Considerando o porquê de se investigar em educação, surge-nos a ambição de transformação, de aquisição de alternativas, com o fim de fomentar a aprendizagem de qualidade nos estudantes e aprimorar o sistema educativo. Deste modo, o presente estudo *visa compreender e identificar o impacto que o projeto Escola Sem Muros teve na formação dos estudantes e no desenvolvimento profissional dos docentes*. De forma a dar resposta ao

problema, recorreremos a autores de referência, no que diz respeito aos temas em questão: formação inicial de professores, abordagens e conceitos da formação de professores e educadores e o Projeto *Escola Sem Muros* e suas fundamentações. A investigação desenvolvida consiste num estudo exploratório com recurso a metodologia quantitativa e qualitativa e encontra-se dividida em duas partes:

Parte I – *Prática Profissional em Contexto de Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico*: encontra-se a contextualização das práticas profissionais e reflexão sobre os pressupostos que podem sustentar e fundamentar a mesmas; a caracterização das entidades cooperantes das práticas supervisionadas (sala, grupo, ação educativa); breve caracterização das práticas, do projeto de intervenção e problematização da questão de partida.

Parte II – *Estudo Empírico*: encontra-se o Enquadramento Teórico sobre o tema em questão, como a Formação de Educadores/Professores, os Conceitos fundamentais na formação de Educadores/Professores: o isomorfismo pedagógico, a transdisciplinaridade, o paradigma da comunicação e a comunidade de aprendizagem e o Projeto *Escola Sem Muros*; os métodos e procedimentos do estudo e a apresentação, análise e discussão dos resultados.

Por fim, encontram-se as considerações finais, as referências bibliográficas, os apêndices e anexos do trabalho.

Parte I

Prática Profissional em Contexto de Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino

Básico

1.1. Contextualização da Prática Profissional

“Aprender a ensinar é, acima de tudo, um processo evolutivo, com fases e impactos distintos. O ponto de partida é a experiência adquirida enquanto aluno e o ponto de chegada é a experiência enquanto professor.” (Pacheco, 1995, p. 39)

O ato de educar e ensinar apoia-se no conhecimento adquirido enquanto estudante, na formação inicial de educadores/professores, bem como nas vivências e experiências absorvidas das práticas que se desenvolvem ao longo da formação. Neste sentido, importa evidenciar que, a formação que sustenta a nossa prática é mediada pelo ato de “questionar e o ser questionado no seio de uma comunidade de aprendizagem” (Trindade & Cosme, 2010, p.57), sendo um princípio resultante de um projeto que se designa de *Escola Sem Muros* – “sem muros físicos ou virtuais entre áreas disciplinares, entre a escola e o meio envolvente, entre os agentes educativos” (Castro, 2017). O mesmo, tem como propósito “auxiliar os futuros e atuais educadores/professores a elaborar e realizar o seu próprio projeto de aprendizagem” (ibidem) desenvolvendo-se como principais agentes do seu processo de aprendizagem, de forma autónoma e consciente. Este processo, promove a mudança de um paradigma pedagógico da instrução para um paradigma pedagógico da comunicação.

No sentido de uma melhor compreensão, importa focar no paradigma da educação, como uma “representação de regras ou modelos a serem seguidos, sendo que esses modelos se baseiam nas crenças de um determinado grupo” (Santos, 2009, p.3). Segundo Trindade & Cosme (2016), a valorização da qualidade dos mais variados tipos de interações que acontecem numa sala de aula é um fator potenciador das aprendizagens dos estudantes, sendo esta a preocupação assente no paradigma da comunicação:

(...) que se caracteriza por valorizar a qualidade dos mais variados tipos de interações que acontecem numa sala de aula como fator potenciador das aprendizagens dos alunos que, neste caso, são entendidas em função do processo de apropriação, por parte destes, de uma fatia decisiva do património cultural disponível, enquanto condição do processo de afirmação e desenvolvimento pessoal e social das crianças e dos jovens no seio da sociedade em que vivemos (Trindade & Cosme, 2010, p.58).

Este, aponta para o significado das coisas e dos acontecimentos que não se geram no interior da mente, mas sim do diálogo que temos oportunidade de ir estabelecer com os outros, envolvendo a compreensão ativa para com os outros. Um bom ambiente emocional facilita a aprendizagem e pode ser influenciado pelas relações e interações existentes, tal como defende Vygotsky, na teoria sócio-construtivista, que tem por base as interações sociais, da linguagem e da cultura, na origem e evolução do psiquismo humano. O conhecimento culturalmente produzido é um conhecimento “tido-como-partilhado”, ou seja, há uma interação negociada pela evolução dinâmica de interpretações, transformações e construções dos indivíduos (Cobb, 1998, citado por Bolko & Zamberlan, 2001).

Assim, Vygotsky defende o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), como a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento proximal, ou seja, a capacidade de resolver problemas de forma independente e a capacidade de solucionar os problemas com a ajuda de um par experiente. As aprendizagens que ocorrem na ZDP fazem com que as crianças se desenvolvam mais (Rebello, Passos & Silveira, s.d.). Posto isto, podemos salientar a perspetiva de Fosnot (1998, citado por Bolko & Zamberlan, 2001), em que reconhece como aspetos essenciais da prática educativa, numa perspetiva sócio-construtivista,

permitir que os alunos formulem as próprias perguntas, gerem as suas hipóteses e modelos e testem a sua validade; proporcionar investigações desafiadoras que gerem possibilidades, tanto corroboradoras quanto contraditórias; incentivar a abstração reflexiva como força dinamizadora da aprendizagem, na medida em que, através dela, os alunos organizam, generalizam e criam sentido para as experiências vivenciadas; incentivar a conversação, a argumentação e a comunicação das ideias e dos pensamentos dos alunos e promover o movimento dos alunos na procura da produção e da construção de significados, movimento este através do qual a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento das estruturas psicológicas. (p.52)

Numa mesma perspetiva, Bruner defende que em relação ao ato de ensinar, importa destacar a aprendizagem por descoberta, através da exploração de alternativas e do currículo em espiral, em que defende que é “possível ensinar qualquer assunto, de uma maneira honesta, a qualquer criança em qualquer estágio de desenvolvimento” (Marques, 2002). Os educadores/professores devem dispor as ferramentas necessárias para que a criança parta à descoberta, tornando-a capaz de construir o seu próprio conhecimento e desenvolvendo a relação entre o conhecimento e a ação. No processo de aprendizagem deve existir uma

motivação que ajude os estudantes a descobrir as relações entre os conceitos, para que construam as suas convicções.

Neste sentido, importa compreender a educação e os seus fenómenos como processos em constante movimento e transformação, uma vez que o indivíduo se apropria das construções culturais do seu grupo, existindo assim dois objetivos fulcrais na educação: a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos para que eles se tornem humanos e por outro lado, a procura de formas adequadas para atingir esse objetivo (Boiko & Zamberlan, 2001).

Deste modo, toda a integridade do projeto referido anteriormente (ESM) constitui-se no pilar inerente à nossa prática e aos pressupostos que a integram, determinando assim os princípios pedagógicos e o modelo com o qual nos identificamos. Este, deve constituir-se num método curricular coerente e consistente, proporcionando um ambiente equilibrado para o pleno desenvolvimento da criança, sendo a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico as fases mais importantes no desenvolvimento físico, social e cognitivo da mesma. Para a estruturação de uma base, o educador/professor deve focar-se nos valores que orientam a sua planificação e ação pedagógica, conseguindo identificar-se com um ou mais modelos/metodologias pedagógicas.

O modelo pedagógico com o qual me identifico denomina-se por Movimento da Escola Moderna (MEM) e a sua cultura pedagógica trata-se de “um instrumento social da ação educativa que (...) se institui enquanto ação democrática, entre professores e estudantes”, sendo que se relaciona com os princípios anteriormente abordados. Recordando o paradigma pedagógico da comunicação, que proporciona uma aprendizagem cooperativa, Paulus (2013, p.114) relata que o “veículo para o trabalho colaborativo ou em cooperação está intimamente relacionado com o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)”, também referida precedentemente. O modelo defende que deve existir uma prática democrática cooperativa na gestão dos conteúdos, do espaço, do tempo e dos materiais, uma vez que todos ensinam e todos aprendem.

Assim, como futura profissional consideramos pertinente trabalhar dentro de um modelo cultural da organização social do trabalho da aprendizagem, partindo dos conceitos de comunicação, cooperação e participação democrática direta.

Segundo Niza (1998), a comunicação é o mecanismo central enquanto fator de desenvolvimento mental e de formação social, que promove uma criação de um clima de expressão livre das crianças, tornando-os libertos nas suas produções, orais ou escritas. Esta cultura de expressão livre, herdada por Freinet (citado por Niza, 1998, p.79), assegura a

autenticidade da comunicação, promovendo o sentido social das aprendizagens. Desta forma, é pertinente o estabelecimento de circuitos múltiplos de comunicação, que despertam nas crianças o desenvolvimento das variadas formas de representação e a construção em interação dos conhecimentos sobre o mundo e a vida.

Desenvolver propostas cooperativas, que possibilitam que as crianças trabalhem juntas para atingirem um objetivo comum, revela uma estrutura social para aquisição de competências. Esta, segundo Niza (1998, p.79), “pressupõe que cada um dos membros do grupo só possa atingir o seu objetivo se cada um dos outros tiver atingido também”, sendo que o bem-estar e implicação de uma criança, contribui para o sucesso dos membros do grupo. Assim, toda a organização e gestão do ambiente educativo, supõe o trabalho cooperativo dos participantes do mesmo.

Para que as crianças compreendam o desenvolvimento da vida em sociedade, a escola deve encará-las como cidadãos ativos, fortalecendo, de modo global e afetoso, comportamentos e atitudes aceitáveis para uma convivência democrática. Portanto, devemos preparar as crianças para uma intervenção cívica, responsável e ponderada, através de uma participação democrática direta em todo o processo escolar, como pressupõe o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna.

Assim, a pertinência da cooperação incide em duas dimensões - a cooperação para manter uma organização do espaço sala e a cooperação para aprenderem juntos. Neste sentido, o educador/professor deixa de ser “a única fonte de impulso e de regulação das aprendizagens das crianças” (Grave & Resendes, 2002, p.14), estimulando a constante partilha do saber. Este conceito de cooperação permite um desenvolvimento da autonomia no grupo, uma vez que, como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, 2016, p.40), “a construção da autonomia envolve uma partilha de poder entre o/a educador/a e as crianças, que têm a possibilidade de fazer escolhas e tomar decisões, assumindo progressivamente as suas responsabilidades”.

Para que tudo faça sentido, considerámos pertinente a valorização da heterogeneidade do grupo, bem como da criança, como um ser único com especificidades e particularidades, sejam relativas à cultura ou às experiências vividas, determinando assim que o fortalecimento das potencialidades e a redução das dificuldades de cada um se deve constituir num princípio regulador da ação educativa. Deste modo, podem-se relacionar ainda dois conceitos: a diferenciação pedagógica e o conhecimento prévio. O primeiro conceito é crucial na medida que, como questiona Roldão (2000, p.24)

(...) se o meu ofício é ensinar e fazer com que os outros aprendam, se estes outros são diferentes a respeito de *background*, de pertença social, de códigos que dominam, de cultura que têm, de experiências sociais, como é que eu espero que, fazendo de forma igual, eles aprendam?

E o segundo conceito, a valorização das experiências e das vivências já adquiridas por parte da criança, na promoção de aprendizagens significativas, através de experiências anteriores e da envolvimento da criança no trabalho a desenvolver. Consideramos importante usufruir da diversidade existente em cada grupo de forma a desenvolver aprendizagens significativas a partir dos conhecimentos prévios das crianças e concomitantemente, praticar a diferenciação pedagógica através da adoção de estratégias e do reconhecimento dos seus conhecimentos e das suas complexidades.

Por último, consideramos fundamental que os agentes de educação se encontrem em constante aprendizagem, formação e reflexão, de forma a capacitarem-se e adaptarem-se facilmente às individualidades das crianças e das suas necessidades, como também relativamente à sua ação educativa. Olhar as crianças como sujeitos e agentes dos seus processos de aprendizagem, valorizando-as e escutando-as, dando oportunidade de participarem nas decisões relativas à construção do seu percurso educativo.

1.2. Caracterização do Contexto da Prática Profissional em Educação Pré-Escolar

1.2.1. A Instituição

A PES em contexto de Educação Pré-Escolar decorreu numa instituição de carácter público, situada no concelho de Almada. A escola pertence a um agrupamento de escolas constituído por sete estabelecimentos, todos localizados no concelho de Almada, na união de freguesias de Almada, Cova da Piedade, Pragal e Cacilhas. O concelho de Almada está incorporado territorialmente na principal região urbana do país, sendo o primeiro concelho na margem sul do rio Tejo. Possui uma extrema importância territorial, com uma forte dinamização quotidiana, sendo constituído por cinco freguesias. Relativamente à população almadense, segundo os Censos (2011), é caracterizada por ser mais envelhecida, porém no que diz respeito a freguesias com características mais rurais, estas apresentam uma maior percentagem de jovens.

O estabelecimento em questão nasceu em 1959 com 839 estudantes separados por quatro espaços diferentes, sendo que no início da década de 70 ficou dotada de um edifício próprio, construído de raiz com linhas modernas, aumentando o triplo do número de estudantes. Começou com a divisão de blocos por géneros até à igualdade de oportunidades e gratuidade do ensino básico, com o 25 de abril de 1974. Atualmente, desenvolve atividades desde a valência de pré-escolar até ao 9º ano de escolaridade, no período diurno.

A instituição possui três blocos e diversas divisões referentes a cada ano de escolaridade, sendo que focaremos apenas para o espaço destinado à educação pré-escolar. Os espaços exteriores, utilizados pelas crianças para as entradas/saídas e recreio não possuem espaços cobertos, composto apenas por piso de alcatrão e duas mesas de jardim de madeira. Relativamente aos acessos ao interior, importa salientar que reúne condições para indivíduos com mobilidade reduzida. O piso referente à sala de pré-escolar é composto por mais quatro salas de 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), uma casa de banho para adultos, uma casa de banho para crianças do género feminino e uma para crianças do género masculino, uma casa de banho partilhada para as crianças de pré-escolar e uma casa de banho para indivíduos com mobilidade reduzida.

Relativamente ao Decreto de Lei (DL) nº 268/97, de 25 de agosto, que define os requisitos pedagógicos e técnicos para a instalação e funcionamento de estabelecimentos de

educação pré-escolar, importa referir que a sala da PES vai ao encontro dos termos encontrados, ao nível da sala de atividades. Relativamente à sala polivalente, é importante afirmar que a única sala polivalente existente na escola está situada na entrada principal e atende toda a comunidade escolar e não só à educação pré-escolar. O vestiário das crianças encontra-se dentro da sala de atividades, não fora da mesma tal como indica o despacho. As instalações sanitárias do pré-escolar não dispõem de duche, como está declarado na ficha, nem o espaço exterior se adequa, uma vez que o mesmo não está organizado de forma a oferecer ambientes diversificados, não inclui áreas cobertas, nem pontos de água e a sua organização não assegura condições de segurança para a realização de múltiplas atividades. A área das refeições não se localiza próxima da cozinha, como está decretado no despacho.

O agrupamento de escolas obedece à matriz centrada nos valores da UNESCO, definidos para a Educação do séc. XXI, com vista à formação e integração do jovem cidadão no mundo atual, nas dimensões éticas, humanas, sociais e profissionais. O Projeto Educativo de Escola (PEE) tem como missão desenvolver os processos eficazes de promoção de aprendizagens que conduzam os estudantes ao sucesso e à construção de uma identidade, com a visão de prestar práticas educativas inovadoras, pela qualidade na formação de cidadãos responsáveis e empreendedores.

1.2.2. A Sala

Organização do espaço e dos materiais

No que se refere à organização da sala, esta encontra-se organizada por diferentes áreas de trabalho, cuidadas e limpas, com diversidade de materiais e equipamentos. Existe também um computador com ligação à internet e um quadro branco, utilizado pela educadora. Trata-se de um espaço consideravelmente amplo, com ótimas condições, uma excelente luz natural, que contribui para o aquecimento da temperatura da sala. A organização do espaço é um dos fatores mais importantes para o desenvolvimento da dinâmica do grupo, pelo seu aproveitamento, conforto e segurança.

As áreas de trabalho, que têm como objetivo encorajar diferentes tipos de atividades, são: a área da plasticina/pintura, a área da leitura, a área do desenho, a área da casinha, a área dos jogos de tapete e a área dos jogos de mesa. Estas dão oportunidade de as crianças criarem, construírem, experimentarem e brincarem, através de um ambiente educativo organizado.

A área da plasticina/pintura está integrada com plasticinas e correspondentes materiais de modelagem, cavaletes, tintas, pincéis, aventais e um lavatório, como todo o equipamento preciso para desenvolver atividades que envolvam o uso de plasticina e da técnica de pintura. Já a área da leitura está provida de um tapete, uma estante com diversos livros e um sofá, para que as crianças possam folhear um livro com uma boa iluminação, num espaço mais recatado da sala. Na área do desenho, podemos encontrar bastantes materiais de desgaste, como, lápis de cor, lápis de cera, canetas de feltro, cola, papel e entre outros, estes materiais estão acessíveis às crianças e permite-lhes explorar a sua imaginação e criatividade. Relativamente à área dos jogos de tapete, é composta por um tapete com o desenho de uma estrada e respetivos sinais de trânsito, blocos, legos, conexões, animais e uma garagem, onde as crianças possuem oportunidade de criar e brincar individualmente ou em grupo, através da exploração dos diferentes materiais e da sua imaginação. No que diz respeito à área da casinha, as crianças trabalham imenso as situações de faz-de-conta, desenvolvendo a sua capacidade de iniciativa, autonomia, trabalho cooperativo e respeito pelo outro, através dos objetos disponíveis na mesma, como: mobiliário doméstico, eletrodoméstico, utensílios de cozinha e um espelho. Por último, na área dos jogos de mesa, podemos encontrar diversos jogos de tabuleiro, de construção, de encaixe, material cuisenaire, blocos lógicos e entre outros, que permitem desenvolver competências matemáticas.

Importa referir ainda que, o grupo e os adultos da sala de pré-escolar, tem à sua responsabilidade um animal de estimação – a tartaruga Laura, que é cuidada pelos mesmos, fazendo parte das tarefas e da rotina do grupo.

1.2.3. A Ação do Educador

A educadora fundamenta a sua ação educativa nas OCEPE, que se distingue como o alicerce para todos os sujeitos envolvidos na educação das crianças em idade pré-escolar, relevando as experiências a proporcionar. Atendendo às necessidades e características do contexto, a educadora refere ainda que, determina a sua ação tendo por base três modelos pedagógicos, como: o Movimento da Escola Moderna, o Modelo *High Scope* e a Metodologia de Trabalho de Projeto. A educadora identifica-se com os princípios dos diferentes modelos pedagógicos e conjuga-os, acreditando que o recurso a técnicas diversificadas, materiais e atividades diferentes, conduzem a uma aprendizagem integrada e motivadora, que respeita o desenvolvimento global da criança.

No que se refere à gestão do tempo, a educadora estipulou uma rotina diária mas flexível, através da qual as crianças percebem a noção de tempo e tornam-se mais seguras sobre o que virá depois de cada momento. O tempo é gerido semanalmente por um determinado projeto ou tema e planeado diariamente por si, dando a conhecer às crianças no início de cada dia, sendo, por vezes, discutido em grupo. Na rotina diária, existem momentos que se constituem estruturantes para a vida do grupo, nomeadamente o acolhimento, a planificação do dia, o preenchimento dos mapas, a realização das tarefas, o tempo no exterior, os momentos dos lanches e a higiene, associando-se momentos variáveis e dependentes do trabalho a desenvolver – os projetos. Em anexo, apresenta-se uma breve explicitação das diferentes fases da rotina do grupo, realizados ao longo do dia.

Importa salientar que a educadora trabalha com a rotatividade das áreas, que permite à criança escolher a área que deseja frequentar, mas também dá a possibilidade à criança de explorar outras diferentes num mesmo momento da rotina. Quando a educadora desenvolve uma atividade em pequeno grupo, as crianças que não se encontram a trabalhar com a mesma, estão nas diferentes áreas, rodando até que todas desenvolvam a atividade com a educadora.

1.2.4. O Grupo

O grupo com o qual desenvolvi a prática em educação pré-escolar é constituído por vinte e três crianças, dez meninos e treze meninas, com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos. Segundo o Projeto Curricular de Grupo (PCG), as crianças residem nas proximidades da zona da escola e economicamente correspondem à classe média. No grupo dominam as famílias biparentais, existindo quatro crianças com famílias monoparentais, importando salientar, deste modo, que duas crianças pertencentes ao grupo são irmãs gémeas, contribuindo ambas para os dados recolhidos. Ao nível da atividade profissional, a maioria dos pais encontram-se empregados, existindo cinco casos que se encontram em situação de desemprego. A faixa etária dos pais é dos 24 até aos 55 anos, sendo mais abundante as mães de idade compreendida entre os 36 aos 40 anos e os pais dos 41 aos 45 anos.

O grupo é caracterizado por duas crianças de nacionalidade brasileira, uma com nacionalidade nepalesa e outra angolana, existindo uma clara diversidade cultural. É uma oportunidade interessante e “um meio privilegiado para enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem de cada criança” (OCEPE, 2016, p.11).

É um grupo complicado ao nível do comportamento mas, em contrapartida, muito afetuoso nas relações e interações com os outros. Algumas crianças apresentam dificuldades, sendo referenciadas pela educadora: uma criança com dificuldades auditivas e de comportamento; quatro crianças com dificuldades relativas à linguagem e comunicação.

De acordo com a teoria de desenvolvimento cognitivo defendida por Jean Piaget, o grupo está inserido no estágio pré-operatório, que segundo Sprinthall & Sprinthall (1993) é marcado por um desenvolvimento linguístico, ainda que pouco desenvolvido no grupo em questão. Neste período as crianças arriscam novas palavras e experimentam sons diferentes, sendo que no tempo relativo à prática não foi possível verificar o mesmo, mas sim alguns receios de exporem e comunicarem com o grupo. A comunicação é egocêntrica, uma vez que a criança comunica o que está na sua mente, não tendo em consideração o que a outra pessoa disse, o que se denota bastante nas crianças do grupo (Teixeira, 2015). Neste estágio as crianças não se encontram preocupadas com o real, sendo caracterizadas pela sua imaginação e vivendo assim de imagens e não de conceitos. À medida que o pensamento é determinado como mágico, a criança sonha e esquece as questões lógicas.

Assim, é possível afirmar que as crianças apresentam facilidade quanto à identificação e resolução de problemas simples, através de atividades ou jogos, em que recorrem ao raciocínio lógico-matemático, abordando as correspondências, comparações e classificações. Destacam-se algumas crianças na compreensão de noções matemáticas e associação de número à quantidade.

Deste modo, no que diz respeito às competências linguísticas, o grupo apresenta algumas complexidades em exprimir-se, seja num contexto adequado, seja a comunicar em grande grupo ou até em expressar as suas ideias cronologicamente e com sentido – quando estão a trabalhar uma história, o grupo demonstra dificuldades a referir a sequência da história lida. É necessário despertar momentos de partilha e comunicação na rotina, de modo a desenvolver estas competências linguísticas nas crianças.

No que diz respeito às competências sociais, as crianças apresentam um bom reconhecimento da sua identidade mas demonstram algumas dificuldades em respeitar o outro, a sua vez de falar e participar, o cumprimento das regras da sala e regulação das atividades. Importa salientar que, algumas crianças manifestam dificuldades em lidar com alguns insucessos e frustrações, sendo o apoio do adulto e o reforço positivo uma grande necessidade presente nas mesmas.

Quanto às competências motoras, as crianças evidenciam uma maior preferência por atividades que desenvolvam estas aptidões, apesar de existirem algumas dificuldades quanto à

motricidade fina nas crianças mais novas do grupo. Quanto aos movimentos de deslocamentos, equilíbrios e manipulações, a criança evidencia boas aptidões, demonstrando bastante vontade de aprender mais, como em relação ao controlo do corpo, em que se denota uma enorme capacidade imaginativa e criativa nos movimentos livres de cada criança. As iniciações aos jogos coletivos revelam atitudes de falta de cooperação e de mau funcionamento no trabalho em equipa.

1.3. Caraterização do Contexto da Prática Profissional no 1º Ciclo do Ensino Básico

1.3.1. A Instituição

A PES em contexto do 1ºCEB decorreu numa instituição de carácter privado. O colégio encontra-se no concelho do Seixal, mais precisamente na freguesia de Arrentela, sendo caraterizada por ser uma zona bastante povoada e caraterizada pela juventude e o elevado nível de escolaridade, contribuindo para a qualidade de vida da população ser definida por média/alta.

O colégio desenvolve atividades com o exterior próximo. Essas atividades acontecem com autorização prévia, realizada no início de cada ano letivo pelos encarregados de educação, tornando as saídas ao exterior livres a qualquer momento. Importa valorizar este propósito definido pelo colégio, bem como o alvará dos encarregados de educação, uma vez que é “nas relações e interações com os outros e com o meio que a criança vai construindo referências”, estando em contacto com o património natural e social, desenvolvendo “a consciência da sua identidade e o respeito pelos outros”, como também a compreensão da realidade que a rodeia (OCEPE, 2016, p. 33).

A evolução da instituição é definida por algumas fases, como a sua fundação em 1989, num espaço de menor dimensão e apenas com a valência de Atividades de Tempos Livres (ATL) e Educação Pré-Escolar. Em 1998, em que abriu a valência de Creche e já em 2004, construído de raiz, inaugurou um novo edifício com as valências de berçário, creche, pré-escolar, ATL e 1ºCEB. Disposto por dois andares, a instituição integra espaços cobertos e descobertos, muito bem preservados, limpos e cuidados, com preparação para atender crianças com necessidades motoras. Podemos encontrar, distribuídas por dois pisos, uma sala de berçário, duas salas de creche, quatro salas de pré-escolar e seis salas de 1ºCEB, equipadas com materiais e apetrechamentos de carácter inovador e didáticos e encontram-se ao dispor de toda a comunidade educativa, salientando o cuidado e a limpeza dos mesmos.

Existem ainda vários espaços onde se desenvolvem atividades letivas, como o campo multidesportivo, os espaços verdes, os parques de atividades, o refeitório, a biblioteca/sala de informática, a sala polivalente/ginásio e a horta pedagógica. O último espaço referenciado é disponibilizado por um projeto estimulado pela instituição, como oferta pedagógica às crianças, uma vez que valoriza o contacto das crianças com o ambiente. É dinamizado por uma engenheira agrónoma e todas as semanas, um grupo de crianças das diversas valências e

organizados por parcerias entre salas, deslocam-se até à horta com o objetivo de cuidar e desenvolver a mesma, contemplando a vida inerente desta.

O PEE defende “a criança como um agente ativo e não como um ouvinte passivo, que coopera e partilha, que gere e supera conflitos, que vive com regras, elaborando-as e assumindo-as”, sendo a sua missão a interação social, com a promoção da curiosidade e da colocação de questões, através da valorização dos afetos, do respeito e do estilo de vida saudável, em defesa do meio ambiente – tendo aderido ao programa Eco Escolas, que visa a disseminação de uma metodologia de abordagem das questões ambientais. Deste modo, o colégio comprometeu-se a desenvolver um conjunto de ações que deverão envolver a comunidade educativa, com especial enfoque nas crianças, promovendo o desempenho ambiental e a sensibilização dos comportamentos mais sustentáveis. Por último, a instituição desenvolve atividades referentes aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), desenvolvido pela UNESCO, onde constam dezassete objetivos com metas capazes de transformar o nosso mundo. Cada grupo de crianças é responsável por um dos objetivos, em que o/a docente potencia aprendizagens relativas ao mesmo.

1.3.2. O Modelo Pedagógico

O modelo pedagógico que dirige o presente colégio está assente numa pedagogia interativa – o MEM, em que determina a escola como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática, onde a participação dos estudantes na organização, gestão e avaliação de toda a vida do grupo são fulcrais para o exercício da cidadania democrática ativa. Através da negociação, a instituição defende o caminho desde o planeamento à partilha de responsabilidades como também da regulação e avaliação.

Segundo os documentos normativos da instituição, o modelo pedagógico do MEM promove a orientação das aprendizagens mediante as capacidades e necessidades dos estudantes e ao mesmo tempo presenteia-os a um ambiente que procura estimular a descoberta, a resolução de problemas, o trabalho de grupo e o saber viver em democracia. Posto isto, todo o colégio se rege pelo modelo referenciado anteriormente, desde os mais pequenos até aos mais crescidos.

1.3.3. A Sala

Organização do espaço e dos materiais

No que se refere à organização do espaço de sala, as mesas de trabalho encontram-se dispostas em grupos de três e de quatro lugares. A sala constitui-se por um espaço amplo, com uma excelente luz natural e ótimas condições de cuidado e limpeza. Podemos também desfrutar de um computador com ligação à internet e a um quadro interativo, fundamental para o decorrer das aulas.

A sala do 1ºCEB está, também, organizada por áreas de trabalho com objetivos distintos, designadamente a área da organização e pilotagem, a área do português, a área do estudo do meio e a área da matemática. Todas as áreas e elementos pertencentes às mesmas, encontram-se identificados com o respetivo nome para que as crianças consigam identificar facilmente. As listas de verificação de cada área de conteúdo encontram-se expostas nas diferentes áreas, com a linguagem adaptada às crianças. O material pertencente a cada espaço é de caráter inovador e cuidado.

A área que concerne à Organização e Pilotagem do Trabalho tem como objetivo organizar, estruturar e regular o trabalho a desenvolver e já desenvolvido. Na área do Português estão disponibilizados materiais relacionados com as produções de escrita e de leitura, estão expostos todos os textos trabalhados no trabalho de texto, as listas de palavras dos sons descobertos, a biblioteca da turma e os ficheiros de leitura e escrita a trabalhar nos momentos de TEA (Tempo de Estudo Autónomo). Os jogos disponíveis são de manipulação de letras, sílabas, palavras e de associação de palavra-imagem, caixa de histórias e as palavras soltas para a construção de textos trabalhados anteriormente. Já relativo à área da Matemática, encontra-se exposta uma reta numérica, as resoluções realizadas dos problemas da semana já trabalhados e de algumas descobertas realizadas pelas crianças ao nível da matemática. Estão disponíveis materiais estruturados, como os blocos lógicos, os colares de contas, os geoplanos, os tangrans e as barras de cuisenaire. Por fim, na área do Estudo do Meio encontram-se cartazes construídos a partir dos conteúdos trabalhados e das atividades experimentais desenvolvidas, bem como produtos elaborados pelas crianças (tempo em sala ou tempo em casa). É uma área ainda a desenvolver com os trabalhos de projetos.

1.3.4. A Ação do Professor

A ação desenvolvida pela professora cooperante, segundo o Plano de Turma (PT), é influenciada pela perspectiva de um modelo sócio-construtivista e interativo, no âmbito do modelo pedagógico do MEM. Este modelo sócio-construtivista e interativo, de acordo com Jonnaert Borghet (2002, p. 32, citado por Silva, 2007) é definido pela “aprendizagem como um processo dinâmico de construção, de adaptação, de questionamento ou de problematização e de desenvolvimento dos conhecimentos” (p.10).

O mesmo assenta em três dimensões: a dimensão sócio que “representa as funções ligadas às interações sociais que o aprendiz mantém com os parceiros em questão, e que podem ser o professor e os seus colegas” (ibidem, p.11), entendendo-se assim, o sujeito como construtor dos seus conhecimentos na interação com os outros, através de um processo dinâmico de trocas entre pares. A dimensão construtivista, que “representa as funções ligadas ao próprio aprendiz” (ibidem, p.11), sendo o sujeito aquele que aprende e constrói o seu conhecimento, desenvolvendo uma atitude reflexiva capaz de se adaptar as novas exigências e situações. Relativamente à dimensão interativa, esta “representa as funções ligadas ao meio, considerando as interações que o sujeito realiza com esse meio” (p.12), sendo situações que são entendidas como fonte de aprendizagem, em que confrontam os conhecimentos do sujeito com novos conteúdos.

Deste modo, as crianças são encaradas como agentes ativos da sua própria aprendizagem, primando a perspectiva construtivista, em que o ato de aprender é “fruto de uma construção pessoal” da criança, onde intervêm os “outros significantes, os agentes culturais”, que trabalham em conjunto e assumem as responsabilidades mútuas, permitindo que se consiga aprender significativamente (Coll et al, 2001, p.18). Assim, é essencial criar condições para que as crianças construam as aprendizagens significativas que permitam o envolvimento emocional e cognitivo, tal como afirma Perrenoud (2002):

As competências não se ensinam. Só podem ser criadas condições que estimulem a sua construção. Dar uma excelente aula não cria competências mas transmite saberes. O ato de apresentar exercícios bem feitos apenas faz com que os alunos trabalhem algumas capacidades. Para desenvolver competências é necessário colocar o aluno em situações complexas, que exigem e treinam a mobilização dos seus conhecimentos: um enigma a elucidar, um problema a resolver, uma decisão a tomar, um projeto a conceber e desenvolver (p.23).

Neste sentido, o professor é responsável por criar, intensificar e diversificar o desejo de aprender na criança, bem como o de favorecer a decisão de aprender pela mesma. O verdadeiro sentido de trabalho só se tornará evidente se o estudante assim o assumir, mostrando-se predisposto para o desenvolvimento da sua própria aprendizagem. É através do conhecimento dos objetivos a cumprir, como também da necessidade de os cumprir para a sua evolução, que o trabalho a desenvolver lhe fará sentido.

Numa mesma perspetiva de partilha do conhecimento pessoal e de objetivos a atingir, a professora estabelece as suas ações através do conceito de participação democrática direta de Sérgio Niza (1998), que defende a participação democrática direta na organização e gestão do currículo e da escola enquanto formação para a vida democrática, sendo que “as atitudes, os valores, e as competências sociais e éticas que a democracia integra, se constroem enquanto os estudantes, com os professores, em cooperação vão experienciando e desenvolvendo a própria democracia na escola” (p.7).

A cooperação surge como fator indispensável e pode ser verificado em duas dimensões: a cooperação para manter a organização do espaço comum e a cooperação para aprender juntos. O clima da sala é caracterizado pelo conceito referido e pelas condições solidárias que se observam entre os pares, na medida que se pressupõe que cada criança tenha uma responsabilidade com vista a um bem comum e onde o confronto de ideias é visto como um processo de aprendizagens rico em interações. Estes pressupostos vão ao encontro do princípio de Grave-Resendes & Soares (2002, p.14), em que afirmam que o professor deixa, assim, de ser “a única fonte de impulso e de regulação das aprendizagens dos alunos”.

Gestão dos tempos e dos conteúdos de aprendizagem

No que se refere à gestão do tempo, a professora adequa-se às necessidades e especificidades do grupo, como também às situações adversas que possam surgir. Gere o tempo através de uma agenda semanal de carácter flexível, que marca o início e o fim de um ciclo de trabalho e é elaborada por si e negociada com as crianças no início de cada semana, para que, após uma breve partilha e a discussão, seja afixada na sala, para que todos a possam consultar. Na agenda podemos encontrar descritos e organizados os diversos momentos de trabalho em sala, como também os complementos oferecidos pelo colégio, onde se encontram diferenciados pelas diferentes cores para ajudar a leitura de todas as crianças, mesmo as que ainda não conseguem ler. Importa recordar que, a professora complementa esta gestão do tempo com um plano do dia, realizado diariamente pelas crianças em cooperação com a mesma. Este

instrumento corresponde a uma listagem de atividades a realizar durante o dia, de acordo com a agenda semanal e com as necessidades emergentes do trabalho a decorrer, oferecendo autonomia e independência às crianças, sem que seja necessária uma constante orientação por parte da professora titular.

No trabalho a realizar, existem rotinas que se constituem como tempos estruturantes da vida da turma, nomeadamente os tempos de planificações semanais e diárias, o TEA, os Conselhos de Turma, as Apresentações de Produções e o Balanço do dia, sendo que se associam, também, momentos variáveis e dependentes do trabalho a desenvolver e das sugestões suscitadas pelos estudantes, como o Trabalho de Texto, a Matemática Coletiva, o Cálculo Mental, os Livros e a Leitura, o Problema da Semana e o Tempo de Pesquisa por Projetos (iniciado no final do tempo da PES). Em anexo, apresenta-se uma breve explicitação dos diferentes momentos da vida da turma, realizados ao longo das semanas.

Importa salientar que a professora titular afirmou e abordou no PT que, apesar da separação da agenda por áreas, conteúdos ou atividades curriculares, estas não obedecem a uma separação rígida das mesmas, mas devem ser observadas de uma forma global – inter e transdisciplinar.

Os conceitos nucleares da organização da ação educativa da professora cooperante assentam, tal como o modelo pedagógico defende, nos “circuitos de comunicação, nas estruturas de cooperação e na participação democrática direta” (Niza, 1998, p.3), deste modo a conduta centra-se num trabalho diferenciado de aprendizagem e não no ensino em simultâneo. Os saberes e as produções partilham-se através de circuitos de comunicação, existindo um espaço onde todos participam e dividem os conhecimentos. Todos os meios pedagógicos como, as formas de organização material e humana, a escolha dos processos de aprendizagem e dos materiais, transmitem em si os fins democráticos da educação. (Grave-Resendes & Soares, 2002).

Na gestão do tempo, contemplou-se o momento destinado ao Apoio Individualizado, momento analisado na agenda semanal, de quarenta e cinco minutos de apoio, específico para crianças que apresentem dificuldades ou que seja necessário um reforço da aprendizagem. Para além deste apoio individualizado, a professora utiliza o Plano Individual de Trabalho (PIT), que é caracterizado por ser um instrumento que projeta a diferenciação pedagógica, permitindo aos estudantes trabalharem as suas dificuldades. De acordo com Santana (1998, citado por Graves-Resendes & Soares, 2002, p. 97), o PIT “organiza, apoia e regula o trabalho escolar da criança, reforçando a importância que se dá no MEM a uma pedagogia que faz dos estudantes sujeitos das suas aprendizagens e assume a cooperação como fator de aprendizagem”.

1.3.5. O Grupo

O grupo encontra-se a iniciar o primeiro ano pertencente ao 1ºCEB, sendo constituído por vinte e cinco estudantes: doze rapazes e treze raparigas, com idades compreendidas entre os cinco e os sete anos de idade. Importa salientar que todas as crianças frequentaram o pré-escolar no colégio, manifestando, desta forma, as distintas relações já desenvolvidas.

É de referir que alguns dos estudantes beneficiaram, em anos anteriores, de acompanhamentos técnicos especializados, nomeadamente a terapia da fala. Atualmente, apenas uma criança continua a beneficiar de terapia ocupacional mas, futuramente, será acompanhada pelo Centro de Desenvolvimento da Criança, no Hospital Garcia de Orta, a nível psicológico, para a obtenção de uma melhor compreensão das dificuldades da criança.

De um modo global, no que diz respeito às competências sociais, o grupo revela dificuldades no cumprimento de regras de expressão oral, ou seja, em aguardar a sua vez para falar, pedir a palavra e respeitar as intervenções dos colegas. Estas regras estavam a ser trabalhadas pela professora cooperante, como forma de melhorar o funcionamento das aulas e as dinâmicas da turma. Relativamente ao trabalho cooperativo, as crianças gostam de realizar tarefas em grupo ou pares, o que favorece a interação professor-estudante e estudante-estudante. Apesar, por vezes, de algumas controvérsias na organização dos grupos/pares, as crianças trabalham e cumprem as atividades com bom desempenho.

No âmbito das competências da área do português, a maioria dos estudantes demonstra um enorme interesse nas atividades de escrita e de leitura. De um modo geral, o grupo revela uma boa consciência fonológica, sendo que três crianças apresentam conhecimento total do código escrito. Tratando-se de uma turma de 1º ano e tendo sido uma prática desenvolvida no início do ano letivo, é normal que as crianças ainda possuam dificuldades ortográficas, de leitura e de escrita, sendo que, em contrapartida, vive-se uma favorável compreensão leitora no grupo. Salienta-se quatro crianças que apresentam inseguranças neste domínio, nomeadamente na aquisição da escrita e na correspondência fonema-grafema.

Relativamente às competências matemáticas, salienta-se que o grupo já conhece os números até vinte, realizam operações simples de somar e subtrair com recurso a materiais estruturados. Alguns estudantes já são capazes de realizar cálculos formais recorrendo a diferentes estratégias de contagem, resolvem situações problemáticas de natureza simples através de estratégias adequadas e verifica-se no cálculo mental um desenvolvimento muito

bom. A comunicação matemática ainda necessita de algum trabalho, pois os estudantes demonstram dificuldades em explicar alguns raciocínios e dúvidas.

Em relação à área do estudo do meio, foram apenas observadas pequenas experiências e atividades, uma vez que só no final do tempo da nossa prática é que a professora introduziu os projetos. Na introdução do trabalho por projetos, as crianças revelaram uma boa capacidade de pesquisa e interesse por diversos temas. Apresentam algumas dificuldades no tratamento de dados recolhidos. Relativamente à apresentação dos projetos, não houve possibilidade de visualizá-los. As atividades realizadas demonstram que as crianças apresentam conhecimentos sobre os conteúdos a trabalhar.

Ao nível das competências psicomotoras, o grupo demonstra um enorme interesse pelas atividades, verificando-se dificuldades no domínio da ginástica de solo, por parte de algumas crianças. A dança é muito apreciada pelo grupo, uma vez que apresentam um bom domínio do corpo e dos movimentos, explorando o espaço e os objetos. Já em relação às competências artísticas, as crianças não demonstram interesse perante o domínio da música, sendo pouco participativos e desconcentrados na aula. As artes visuais são promotoras de diversas aprendizagens para as crianças e contribuem para o desenvolvimento do sentido estético e sensibilidade, o que é visível nas crianças em questão. Apresentam uma boa comunicação visual, demonstrando capacidades de leitura cultural e criando imagens relacionando os conceitos, os materiais e as técnicas aprendidas.

Segundo a teoria de desenvolvimento de Piaget, as crianças encontram-se num período de transição entre o estágio pré-operatório e o estágio das operações concretas, que é caracterizado pela concentração das crianças em si mesmas, manifestando comportamentos muito egocêntricos. Existem muitas modificações no desenvolvimento, quer a nível da linguagem, quer da experimentação ativa e intencional dos objetos, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo da criança (Teixeira, 2015). Deste modo e de acordo com Piaget, o grupo em questão já apresenta um bom desenvolvimento cognitivo, conseguindo, por vezes, não depender de um suporte concreto nem de uma perceção final face a um problema ou desafio, passando das estruturas intuitivas para as operatórias.

1.4. Desenvolvimento da Prática Profissional

Ser educador ou professor é estar relacionado com o conceito de escola e tudo o que a mesma envolve. É percorrer um caminho de formação que se constitui como a primeira etapa da área – a formação inicial. Esta, de acordo com Campos (2002, citado por Batista e Valente, 2014), corresponde a duas fases: a académica, onde são adquiridos os conhecimentos científicos, didáticos e pedagógicos, nas instituições de ensino superior; e o técnico, onde se privilegia o saber fazer, a prática em contexto de sala de aula ou de atividades, em que se treina, apreende e analisa, numa escola cooperante, onde é realizado o estágio profissional. É sobretudo sobre esta última fase que serve a presente reflexão, sendo este um momento marcante e promotor de competências humanas e pedagógicas no processo de profissionalização.

A responsabilidade associada à prática supervisionada exige uma reflexão constante das estratégias observadas e aplicadas, permitindo a oportunidade de compreender todo o ambiente envolvente, os objetivos a alcançar e o recurso a utilizar, de forma mais positiva possível. Deste modo, a ponderação é um novo alicerce do estudante estagiário, uma vez que precisa de pensar na forma de agir face a criança – por constituir-se um exemplo – como também, no desenvolvimento de estratégias e ferramentas significativas de ensino-aprendizagem, a utilizar futuramente. É desta forma que, como a sociedade, o ensino está em constante mudança e devemos estar preparados para acompanhar e adaptar a nossa forma de agir. O estágio visa preparar profissionalmente os estudantes (de formação inicial de professores) a acompanhar essas mudanças e a desenvolver atitudes reflexivas que lhes permitam melhorar a cada dia as suas ações educativas.

Com a prática supervisionada surge a aplicação dos conteúdos teóricos da formação no terreno e a preparação de profissionais capazes de corresponder aos desafios da educação, pretendendo-se que os futuros profissionais de educação adquiram, como afirmam Formosinho (2001, citado por Pereira & Galeão, 2003), uma formação pessoal e social integradora de informação, de métodos, de técnicas, de atitudes e valores científicos, pedagógicos e sociais adequados ao exercício da função. O estágio constitui-se numa oportunidade de aprofundar conhecimentos, através da implementação de estratégias e procedimentos, aumentando competências, capacidades que contribuem para um melhor desenvolvimento profissional futuro.

O contacto que tivemos oportunidade de estabelecer com a realidade educativa, reuniu um conjunto de capacidades que adquirimos e desenvolvemos, de acordo com Alonso e Roldão

(2005), a capacidade de analisar de forma crítica o contexto, refletindo, a capacidade de investigar e registrar, o desenvolvimento e uma atitude de flexibilidade que permite a criação e aplicação de estratégias e a capacidade de colaborar com toda a equipa que integra o contexto, como com os projetos e conteúdos. As relações estabelecidas em ambos os contextos de estágio foram positivas e correspondem a interações de colaboração e cooperação, seja com a educadora e a professora cooperante, com as assistentes operacionais, as famílias, as crianças e até o quadro diretivo das escolas. É importante salientar todos estes intervenientes que se constituíram imprescindíveis para a nossa evolução pessoal e profissional, demonstrando-se sempre disponíveis para partilharem os seus saberes e conhecimentos.

Neste percurso académico, de formação de professores e educadores, surgiu o contacto e o envolvimento num projeto – ESM, que de facto, contribuiu com os seus princípios e teorias, para que as práticas se desenvolvessem de forma significativa. Este processo que ocorreu na nossa formação, constituiu-se como transformador, quer ao nível pessoal como profissional. Todo o percurso desenvolvido na componente teórica da nossa formação promoveu e promove uma mudança de paradigma pedagógico, que primeiramente despertou frustrações e inseguranças, mas seguidamente transformou todo o processo de ensinar e aprender, em ações com sentido.

Em todo este percurso de formação e de práticas supervisionadas, surgiram diversas questões em redor da aplicação dos pressupostos do projeto, como futuros profissionais com as crianças, tornando-se, deste modo, o estágio/prática a resposta para todas estas dúvidas. Em relação à prática em 1ºCEB, é de salientar que existe um paralelismo considerável entre os princípios do modelo que a escola trabalha e os pressupostos em que a nossa formação se sustentou, enriquecendo assim, a nossa experiência e permitindo-me consolidar as nossas aprendizagens. Foi neste sentido que compreendemos que da mesma forma que fomos responsáveis pelo nosso processo de aprendizagem, em cooperação e interação com os outros, de forma consciente do caminho a seguir, também podemos mediar as crianças para que construam o seu processo, através de práticas ativas e significativas, numa organização responsável e cooperativa.

No que toca à prática em Educação Pré-Escolar, esta constituiu-se num grande desafio, na medida em que a forma de trabalhar da educadora era diferente da forma de trabalhar da professora de 1ºCEB, não desenvolvendo tanto o processo e a construção de aprendizagens através dos interesses das crianças, não promovendo uma democracia na sala, nem um trabalho cooperativo, levando-nos a compreender que algumas ações não estavam de acordo com os princípios estimulados na nossa formação. Este foi o processo desafiante, na medida que se

tornou incentivante, com oportunidade de vivenciar práticas e perspetivas diferentes, ajudando-nos cada vez mais a construir a nossa identidade profissional, seja com os aspetos negativos que nós não concordemos, seja com os aspetos positivos que ainda não tinha vivenciado. Importa que retiremos sempre o melhor de cada situação, como, por vezes, aspetos e atitudes que não queremos ter ou ser, porque é também uma reflexão construtiva do nosso processo de profissionalização. Assim, apesar de não me identificar com algumas posturas da educadora, o estágio contribuiu para aprender outros aspetos e perceber que se pode agir de diferentes formas, perante uma mesma situação, apenas é importante pensar criticamente para que consigamos perceber qual a posição que desenvolve uma ação educativa adequada.

Em ambos os contextos de estágio tive o benefício de fazer parte integrante do grupo, como adulto mediador responsável, como também, o de desenvolver um projeto de intervenção com diferentes objetivos, para cada valência. No 1ºCEB desenvolvemos em cooperação com as crianças um projeto da poesia que surgiu do interesse do grupo, trabalhado dentro dos princípios do MEM e desenvolvido através de atividades práticas e inovadoras. A poesia integra uma das formas que o ser humano encontrou para falar dos seus sentimentos mais profundos e misteriosos, sendo esta a arte das palavras (Fanha, 2004). Neste sentido, é importante que as crianças tenham contacto com a poesia, na medida que, desenvolvem a personalidade infantil, permitindo a liberdade de comunicação com a realidade através de sensações e emoções. O principal objetivo do projeto de intervenção era sensibilizar a dimensão poética nas crianças, na professora, nas famílias e em toda a comunidade educativa, como também valorizar e registar o património oral do grupo. Todo o projeto foi bem conseguido, tal como os objetivos foram atingidos e as estratégias e procedimentos sempre ajustados para um melhor processo de ensino-aprendizagem.

Em relação à valência de Pré-Escolar, houve uma necessidade de adaptação às circunstâncias, uma vez que surgiu a pandemia de COVID-19 e foi necessário controlar-se a propagação da doença, recorrendo ao encerramento temporário dos estabelecimentos de ensino (e não só). Deste modo, houve um projeto de intervenção, que surgiu de um tema que a educadora gostaria de abordar e que as crianças demonstravam bastante curiosidade, mas não pôde ser implementado na sua totalidade. O tema do projeto é a arte aos olhos da criança e as aprendizagens que podem surgir com a mesma, sendo a intenção a de trabalhar alguns pintores e artistas. Em conformidade, Rodrigues (2002) defende que a utilização da obra de arte no processo educativo contribui para o processo de ensino de conteúdos e deste modo, facilita o desenvolvimento cognitivo da criança a partir de algo que lhe cause prazer. O principal objetivo é o de desenvolver atividades a partir da arte de diferentes artistas, promovendo o diálogo e a

linguagem, contribuindo deste modo para o desenvolvimento da literacia artística. Foram implementadas duas planificações do projeto e um momento na rotina do grupo, pertencente à metodologia do MEM, que foram bem conseguidos e desenvolveram aprendizagens significativas no grupo.

Em conclusão, podemos afirmar que toda a nossa formação académica serviu de alicerces para o desenvolvimento da nossa prática e sustentou as nossas ações pedagógicas, proporcionando-nos a oportunidade de pensar e refletir sobre o impacto da mesma. Surge, desta forma, todo o interesse para o impacto de um processo de mudança paradigmática nos estudantes e nos docentes, com o projeto ESM, na formação de futuros educadores e professores. Se antes pensávamos que ensinar as crianças era expor os conteúdos e avaliar conhecimentos, hoje pensamos que é escutá-las – sendo a principal estratégia que pudemos retirar do caminho que percorremos até aqui.

A nossa formação fez com que o nosso olhar perante a educação, a escola e as crianças alterasse em diversos aspetos, seja pela forma como vemos as crianças – como objetos, atores ou autores - seja pela relação que as mesmas estabelecem com o saber – aprendem e depois reproduzem, aprendem através da produção ou desenvolvem obras culturais autênticas – seja pela gestão do grupo e da sala – de forma autoritária de regras delineadas pelo adulto, num espaço de colaboração ou num espaço de negociação e cooperação - ou seja até pelo espaço em que é possível existir aprendizagens – apenas dentro da sala ou também no exterior (Caixa de Ferramentas, Fundação Aga Khan). A ESM transformou, em todo um processo evolutivo, a nossa futura identidade como profissional de educação, desconstruindo algumas barreiras.

É nesta perspetiva que surge o nosso interesse por conhecer e identificar o impacto que possa existir na formação dos estudantes e no desenvolvimento profissional dos docentes, tendo este projeto sido um apoio estruturante nas nossas ações educativas. O projeto ESM fundamenta-se em alicerces muito próximos dos pressupostos do MEM, o que tornou ainda mais enriquecedor o nosso percurso, despertando para a seguinte pergunta de partida, do presente estudo: *Qual o impacto que o projeto ESM teve na formação dos estudantes e no desenvolvimento profissional dos docentes?*

Parte II

Estudo Empírico

2.1. Enquadramento Teórico

Este capítulo do relatório final corresponde ao enquadramento teórico-conceitual onde são apresentados alguns tópicos de carácter teórico, que se tornam essenciais para a investigação, como: *a Formação de Educadores/Professores; os Conceitos fundamentais na Formação de Educadores/Professores - o Isomorfismo Pedagógico; o Paradigma da Comunicação; a Transdisciplinaridade; a Comunidade de Aprendizagem e o Projeto Escola Sem Muros.*

2.1.1. A Formação de Educadores/Professores

Entender a formação de educadores e professores na atualidade, implica ter em vista as mudanças normativas que aconteceram. Foi notável, desde os primórdios dos anos 80, que a formação inicial de professores começou a despertar uma preocupação quanto à qualidade da mesma, na medida que, não podemos falar de inovação ou de mudanças na educação sem se pensar na formação do/a professor/a (Marçal, 2012).

A formação inicial de professores em Portugal teve início, de forma institucionalizada, em 1862 com a inauguração da Escola Normal Primária de Lisboa para o sexo masculino. A formação, constitui-se assim, com um papel pioneiro e de organização diferenciada no que se refere ao modelo de formação, pelas escolas normais primárias e pelas escolas do magistério primário, considerados como cursos médios (Oliveira & Pintassilgo, 2013). Em meados dos anos 80 do séc. XX, surge a criação das escolas superiores de educação, o que significou a passagem da formação de educadores e professores para o sistema de ensino superior.

Nos finais dos anos 80, perante as alterações na Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 115/97 de 19 de setembro,

(...) os educadores de infância e os professores dos ensinos básicos e secundário adquirem a qualificação profissional através de cursos superiores que conferem o grau de licenciatura, organizados de acordo com as necessidades do desempenho profissional no respetivo nível de educação e ensino.” (art.º n.º 31, n.º 1, p. 5083)

Deste modo, o curso de formação inicial passa a ser da responsabilidade do ensino superior e tem uma duração de quatro anos letivos nos anos 90, concedendo o grau de licenciatura, contrariamente ao sistema anterior de formação, que era constituído por três anos de formação que conferia o bacharelato. Em agosto de 2001, surge a publicação dos perfis

gerais e específicos dos professores de 1º ciclo e dos educadores de infância, com o objetivo de existir uma habilitação para a docência não muito diferenciada de instituição para instituição (Decreto-Lei nº 240/2001).

Na sequência do processo de Bolonha, o modelo de formação de professores sofreu algumas alterações com o objetivo de ser uniformizado de forma mais acentuada a nível nacional. Deste modo, o DL 43/2007 de 22 de Fevereiro estipula que a habilitação para a docência deverá passar pela realização de provas de Mestrado, que tem em vista, segundo o legislador, “elevar o nível de qualificação do corpo docente” de modo a “reforçar a qualidade da sua preparação” (p.1320). Assim, a habilitação para a docência concretiza-se por dois ciclos - o primeiro ao nível de uma licenciatura em Educação Básica e o segundo ao nível do Mestrado de Ensino, que possibilita a escolha em quatro vias: Educação Pré-Escolar; Professor de 1ºCiclo; Educação Pré-Escolar e Professor de 1º Ciclo; Professor de 1ºCiclo e de 2º Ciclo. Este alargamento de domínios privilegia “uma maior abrangência de níveis e ciclos de ensino a fim de tornar possível a mobilidade dos docentes entre os mesmos”, através da habilitação conjunta (DL 43/2007, p. 1320), que se caracteriza pela aposta da diluição de muros entre a valência de Pré-Escolar e 1º Ciclo. A mobilidade permite o “acompanhamento dos alunos, pelos mesmos professores por um período de tempo mais alargado e a flexibilização da gestão de recursos humanos” (ibidem).

Efetivamente, acompanhando o desenvolvimento e as mudanças sofridas da formação de professores e educadores, nos seus modelos de formação, encontram-se ainda grandes dilemas face às respostas práticas encontradas nos contextos de formação que permitirão perceber de que forma se está a contribuir para formar professores mais apetrechados, do ponto de vista científico, pedagógico e humano, capaz de responder de forma adequada às realidades que se vivem hoje em dia (Oliveira & Pintassilgo, 2013).

O conceito de formação apresenta-se por diferentes significados. Segundo o dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2003), o conceito de formação refere-se ao ato, efeito ou modo de formar, construir (algo); criação, construção, constituição (p.1780). Segundo Garcia (1999) citando Berbaum, propõe que se utilize o conceito de formação quando nos referimos a ações com adultos, sendo que é uma ação que se destina à aquisição de saberes e de *saber-fazer* mais do que *saber-ser*. Assim, a formação pode ser entendida como uma função social de transmissão de saberes, de *saber-fazer* ou do *saber-ser*; como um processo de desenvolvimento e estruturação da pessoa que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de aprendizagem, de experiências dos sujeitos; como instituição, quando se refere à estrutura

organizacional que planifica e desenvolve atividade de formação (Ferry, 1991, citado por Garcia, 1999).

Relativamente à formação de professores, de acordo com Rodríguez Diéguez (1980, citado por Garcia, 1999, p.22) esta não é nada mais do que “o ensino profissionalizante para o ensino”. Representa um encontro entre pessoas, uma interação entre o formador e o formando, com uma intenção de mudança, desenvolvida num contexto organizado e institucional (ibidem). É importante que os sujeitos em formação cooperem para o processo da sua própria formação a partir das representações e competências que já detêm. É neste sentido que, Lhotelier (citado por Garcia, 1999), define a formação como a capacidade de transformar em experiência significativa os acontecimentos que geralmente acontecem no quotidiano, tendo como perspetiva um projeto pessoal e coletivo.

Segundo Formosinho (2009), a formação inicial de professores é o momento privilegiado para o professor poder desenvolver as competências básicas ao desenvolvimento da sua carreira profissional, devendo ser encarado com uma primeira etapa de um percurso longo de formação que tem de ser aperfeiçoado permanentemente. É a preparação, a construção do desenvolvimento pessoal e profissional, de forma estruturada, enquadrada e formalizada, do estudante-futuro-professor/educador.

Neste sentido, as práticas pedagógicas são influenciadas pela sociedade complexa que se vive, manifestando-se na ação da prática do professor uma exigência que atenda às necessidades, sejam políticas, sociais, humanas e culturais (Moreira, 2011). Desta forma, a tomada de consciência do papel primordial dos professores na mudança dos processos educativos, remete-nos para o que se espera de um professor e da sua rigorosa preparação profissional. Partilhando a opinião de Wideen e Tisher (1992, p.94, citado por Fernandes, 2013, p.13), “se queremos dar aos jovens a melhor educação é basilar dar primeiro uma boa formação aos que os vão ensinar”. Acreditamos que os professores de formação de educação devem começar também a realizar pesquisas e reflexões críticas sobre as suas próprias práticas de ensino (Correia, 2008).

O professor/educador desempenha uma função pertinente ao nível da qualidade do ensino bem como da melhoria da educação do indivíduo, sendo necessária uma preparação para o profissional exercitar a sua profissão em resposta às ações sociais. Estas ações são desafios complexos e diversificados que exigem que o mesmo compreenda o mundo atual, saiba diagnosticar, conceber e desenvolver projetos, lidar com a diversidade, centrar-se e comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e da sua, num processo contínuo ao longo da sua vida (Gonçalves, 2014).

Em concordância, Figueiroa & Viera (2015) apontam que a qualidade da pedagogia na instituição formadora influencia a qualidade da ação educativa dos professores, resultando, assim, uma relação direta entre a qualidade das práticas da formação inicial e o exercício da profissão. Nóvoa (2008, citado por Gonçalves, 2014), afirma que faz todo o sentido que se faculte a formação didática pedagógica com vista a disponibilizar um leque abrangente e consistente de aquisição de saberes profissionais aos futuros educadores/professores face às exigências da atualidade, já referidas anteriormente. Assim, partilhando a opinião de Gonçalves (2014), é relevante que o futuro educador e professor esteja disponível para novas conceções de educação, como novas formas de agir, avaliar, novas formas de relação com as crianças, dado às mudanças inerentes à sociedade. Esta disponibilidade capaz de acompanhar a mudança, envolve a transformação da identidade de um professor, mediado pelas experiências, crenças e valores, uma vez que a identidade profissional assenta no aspeto central de tornar-se professor (Flores, 2012).

Nesta perspetiva, através do regime de monodocência, as práticas pedagógicas dos educadores de infância e dos professores de 1ºCEB permitem referenciar a faixa etária dos estudantes que implica uma relação pedagógica muito mais dependente da relação pessoal, resultando numa maior proximidade afetiva (Silva, 2001). O professor, assume também uma maior responsabilidade pelo desenvolvimento global da criança, seja ao nível das aprendizagens educativas e sociais, mas também ao nível afetivo, emocional e moral (idem). O conceito de monodocência, na opinião de Lima (2007) assenta no facto do processo de ensino, de diversas áreas disciplinares, ser efetuado por um único professor, em relação a um determinado grupo. De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de outubro), a monodocência tem a ver com “um ensino globalizante, da responsabilidade de um professor único”. Esta monodocência não implica a falta de colaboração, trabalho conjunto ou ausência de uma pedagogia dinâmica e ativa (Alves, 2016).

Nesta lógica, Zabalza (2004) ressalta que é necessário insistir exaustivamente que a formação deve servir para qualificar as pessoas, isto é, não é suficiente equipá-las com um perfil profissional padrão ou com uma determinada bagagem de conhecimento. É pertinente o desenvolvimento de processos pessoais que possibilitem práticas de ação educativa inovadoras. Edmunson (1990, citado por Garcia, 2011, p. 80) refere a necessidade de a formação de professores contribuir para que os professores em formação se formem como pessoas, conseguindo compreender a sua responsabilidade no desenvolvimento da escola, adquirindo uma atitude reflexiva sobre a sua prática, sendo que “a formação de professores deveria ajudar

a desenvolver um compromisso com a ideia de que a escola, numa democracia, é responsável por promover valores democráticos”.

De todo que não se subestimam os conhecimentos que os educadores/professores necessitam de adquirir, mas é importante que a sua formação não termine na aquisição dos mesmos. A formação deve, cada vez mais, aproximar o contacto académico com o contacto profissional, de trabalho, existindo uma aproximação do conhecimento teórico com o conhecimento prático (Gonçalves, 2014). Trata-se assim de um processo que estimule uma perspetiva crítica, reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada (Nóvoa, 1992).

Em jeito de conclusão, Marçal (2012) refere que, para se responder às necessidades sociais, o professor/educador deve ser requalificado como profissional e como protagonista, o que significa superar o papel de quem apenas transmite passivamente a matéria e que é o *donosaber*, transformando-o num orientador do estudante para mediar o seu percurso até ao conhecimento, associando, criticando e desenvolvendo as suas próprias habilidades. O mesmo autor cita De La Torre e Barrios (2002) que defende que formar é ajudar a tomar consciência das próprias atuações e como melhorá-las. A formação deve ser permanente e deve permitir que o formando realize uma reflexão da sua prática que lhe permita atualizar-se e mudar a sua maneira de estar e de agir constantemente.

2.1.2. Conceitos fundamentais na Formação de Educadores/Professores

Neste tópico apresentam-se conceitos fundamentais na formação de professores/educadores, fundados por diferentes autores, como Edgar Morin, Sérgio Niza, Rui Trindade, Ariana Cosme, Sampaio da Nóvoa e entre outros, que defendem a aplicação desses conceitos pelos docentes e futuros profissionais de educação. Estes conceitos inspiram o projeto que pretendemos estudar – projeto *Escola Sem Muros*.

2.1.2.1. Isomorfismo Pedagógico

A formação de educadores/professores tem como finalidade preparar o professor para a mediação, de forma intencional e organizada entre os conhecimentos científicos e os estudantes, enquanto pessoa mais experiente desta relação (de acordo com Leontiev, 1978 & Vigotski, 2010, citado por Santana & Santos, 2016). Deste modo, é importante que os educadores/professores aprendam a organizar as suas práticas de forma intencionalmente humana, permitindo assim o envolvimento das crianças nas ações essenciais ao processo de aprendizagem. Portanto, Saviani (2005) afirma que o trabalho educativo tem como propósito gerar a humanidade em cada indivíduo singular, produzida histórica e coletivamente. Isto significa que a educação é a mediação no seio da prática social e global.

Entendemos, deste modo, que a formação inicial de educadores/professores vai além da dimensão da capacitação de conteúdos, mas como Nóvoa (1999) nos diz, a formação é o “momento-chave da socialização e da configuração profissional”. É a construção da identidade profissional, que nunca se poderá considerar completa, deparando-nos com a sociedade em constante mudança. Existem novas formas de trabalho e crescentes desigualdades que promovem o questionamento do papel do professor e da sua formação (Folque et al, 2016). A influência da formação inicial, na pessoa e profissional em permanente construção, demonstra a importância em articular os pressupostos académicos com os escolares, aproximando assim os contextos e as realidades (ibidem). É neste sentido que, segundo Folque et al (2016), importa salientar que, desde o século XX, se encontram questões sobre a coerência de isomorfismo entre a formação de educadores/professores e a sua futura interação educativa com as crianças. O isomorfismo pedagógico é, segundo Niza (2009, p. 352, citado Costa & Folque, 2013):

(...) a estratégia metodológica que consiste em fazer experienciar, através de todo o processo de formação, o envolvimento e as atitudes; os métodos e os procedimentos; os recursos

técnicos e os modos de organização que se pretende que venham a ser desempenhados nas práticas profissionais efetivas dos professores.

A formação através de uma pedagogia isomórfica pressupõe a identificação clara de uma dada pedagogia, sendo os conceitos, princípios e a sintaxe desse sistema pedagógico que constituem fundamento para a construção de uma situação de formação (Niza, 1997). A formação de professores forma os mesmos a partir de um sistema inspirado nos mesmos conceitos e princípios que o professor em formação utilizará mais tarde com os seus próprios estudantes (idem). Esse sistema transferido agrega um conjunto de conhecimentos, de saber-fazer e de valores conforme a pedagogia a transferir. Deste modo, é pertinente que os pressupostos que se pretendem viver com os estudantes na escola, sejam experienciados pelos formandos na formação inicial, aproximando as pessoas aos contextos.

A metodologia utilizada na formação de professores e educadores, fomentada em correntes pedagógicas identificadas, deve caracterizar-se pela utilização de metodologias e estratégias ativas de aprendizagem, promovendo a construção de competências humanas e sustentáveis, através do processo de isomorfismo, de transferência para os seus estudantes (Rodrigues, 2017). Neste sentido, a formação desenvolve os estudantes como construtores do seu próprio conhecimento, numa interação social, que é mediada pelos docentes no processo de ensino-aprendizagem. Ao considerar estes como facilitadores, não se o constitui no sentido de facilitismo, mas de agentes de mudança, pois considera-se que o docente oriente e medie os seus estudantes da mesma maneira que este orientará as suas futuras crianças (Fino, 2011).

Em jeito de conclusão, Russel (1999, citado por Flores, 2012) argumenta que se se pretende que a mudança genuína ocorra nas escolas, então essa mudança tem de ocorrer primeiro na formação de professores, não basta aos formadores advogarem mudanças que eles próprios não conseguiram nas suas práticas.

2.1.2.2. Transdisciplinaridade

Algumas investigações anteriores referem que um dos principais desafios na formação de educadores e professores é o de aprender a monodocência num sistema de universidade marcadamente disciplinar (Folque, Leal da Costa & Artur, 2016). Como pode um profissional aprender a trabalhar com as crianças, articulando e integrando os saberes culturais de várias áreas de conhecimento, de forma holística, se os trabalhou separadamente na sua formação? (Folque, 2018). Uma boa formação deve, segundo Alves et al (2016), preparar o futuro

educador/professor não somente com técnicas, mas também como um crítico, evitando, deste modo, o ensino unidirecional, que é separado da realidade e reprodutor de temas ultrapassados. É necessária uma visão transdisciplinar na formação inicial de professores e educadores.

Edgar Morin aponta que as disciplinas fechadas impedem a compreensão dos problemas do mundo e que a transdisciplinaridade é o que possibilita, através dessas disciplinas, a transmissão de uma visão do mundo mais complexa (Vital, 2019). A transdisciplinaridade tem como objetivo principal a unidade do conhecimento, através da articulação definida entre, além e através das disciplinas, visando a compreensão de um todo (Serra, 2016). Esta, não busca o domínio de várias disciplinas, mas a abertura de todas e àquilo que as atravessa e as ultrapassa (Nicolescu, Morin & Freitas, 1994). Assim, as “experiências de vida não se podem reduzir ao ponto de vista de uma só disciplina” (Morin, citado por Vital, 2019, s.p.)

Recorrendo à metáfora da gaiola epistemológica de D’Ambrósio (2016), onde o conhecimento se organizou em disciplinas, em especialistas para essas disciplinas e em sistemas de conhecimentos, pode-se evidenciar o conceito de transdisciplinaridade.

Para compreender a metáfora é necessário compreender as disciplinas como conhecimento engaiolado e os detentores desse conhecimento como pássaros que vivem em uma gaiola: alimentam-se, voam e comunicam, apenas naquele espaço e em contacto com as grades, vendo apenas o que as mesmas permitem (D’Ambrósio, 2011). Ao nível transdisciplinar, coexistem diversas gaiolas num mesmo espaço, que visam para um mesmo objetivo amplo, em que as gaiolas têm grades com espaços maiores, as suas portas estão abertas e encontram-se estruturalmente conectadas e complementares, de modo que ao estar numa gaiola, o pássaro conseguirá estar em contacto com outras e o conhecimento ser sempre passado de forma complementar valorizando os diferentes caminhos e vivências (Raynal, 2017).

Assim, o conceito de transdisciplinaridade “procura ir além das disciplinas, das multidisciplinas e das interdisciplinas” (D’Ambrósio, 2016, p. 223), tal como o prefixo *trans* o indica, diz respeito ao que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de toda a disciplina (Sommerman, 2003, p.99). Numa mesma perspectiva, Morin entende por transdisciplinaridade o intercâmbio e as articulações entre as disciplinas, havendo uma superação e desmoronamento de qualquer fronteira que reduz e fragmenta o saber, isolando o conhecimento em territórios delimitados (Takayama, 2010).

A transdisciplinaridade, segundo D’Ambrósio (2011), leva o indivíduo a tomar consciência da imprescindibilidade do outro e da sua incorporação na realidade social, natural e planetária, através de princípios como o respeito, a solidariedade e a cooperação com o outro. Além disso, admite que o conhecimento fragmentado dificilmente poderá dar aos seus

detentores a capacidade de identificar e enfrentar os problemas e as novas situações que emergem do mundo (ibidem).

Neste sentido, é a etapa superior de integração e refere-se à construção de um sistema total, sem fronteiras sólidas entre as disciplinas e com abertura do diálogo entre os saberes das diferentes disciplinas e entre os sujeitos das diferentes disciplinas. Não procura dominar as diversas disciplinas, mas sim valorizar uma “abertura de todas elas àquilo que as atravessa e ultrapassa” (Sommerman, 2003, p. 106).

2.1.2.3. Paradigma da Comunicação

Houssaye é um dos investigadores de referência que estuda a ação educativa nas escolas e que defende que a mesma se estabelece em redor de um triângulo pedagógico, designado por si. É em função deste triângulo e dos diferentes tipos de articulações que se estabelecem entre os vértices que o constituem, que se configuram distintas vias de abordar o ato de educar e de aprender, sendo os vértices: o professor, o aluno e o saber (Trindade & Cosme, 2010).

Os autores referem ainda que, é com referência ao triângulo que se pode identificar três paradigmas pedagógicos: o da instrução, o da aprendizagem e o da comunicação. Nóvoa (1998) descreve, também, que “a partir de uma relação entre dois vértices, é possível imaginar, de forma necessariamente simplificada, três grandes modelos pedagógicos” (Sommerman, 2003, p.147). Para uma melhor compreensão de paradigma, importa focar no paradigma de educação como uma “representação de regras ou modelos a serem seguidos, sendo que esses modelos se baseiam nas crenças de um determinado grupo” (Santos, 2009, p. 3).

O primeiro paradigma, designado por paradigma pedagógico da instrução, de acordo com Houssaye (1996, citado por Trindade & Cosme, 2010, p.31) estabelece uma “relação entre os professores e o saber”, como lugar privilegiado, enquanto que “os alunos ocupam o lugar do *morto*”. Existe, desta forma, uma evidente desvalorização dos alunos como construtores de saberes, do seu potencial e da capacidade para avaliação a atuar perante situações concretas da vida (Trindade & Cosme, 2010).

Em relação ao paradigma pedagógico da aprendizagem, recorrendo ao triângulo de Houssaye, constata-se uma articulação privilegiada entre os alunos e o saber, tendendo ao professor ocupar o lugar do *morto*, já que se assume o ato de aprender como central (ibidem). Este paradigma, “valoriza a singularidade dos alunos” e as “suas aprendizagens e o seu desenvolvimento cognitivo, interpessoal e social como a sua principal finalidade”, entendendo

assim que o ato de aprender está relacionado com o desenvolvimento de proficiências cognitivas e relacionais do que propriamente com a apropriação de conteúdos.

Como referem Trindade & Cosme (2010), só com possibilidade de estabelecer um terceiro paradigma é nos possível refletir sobre o ato de educar e aprender a partir de pressupostos distintos do que já abordamos. Assim, de forma a clarificá-lo, abordamos, mais uma vez o triângulo pedagógico de Houssaye, que refere que nem os professores, nem os alunos, nem o saber são remetidos para o lugar do *morto*, observando-se agora três relações privilegiadas de natureza mais plural (Houssaye, 1996, citado por Trindade & Cosme, 2010). É deste modo, que se pode compreender que:

Chamaremos paradigma da comunicação a este paradigma pedagógico que se caracteriza por valorizar a qualidade dos mais variados tipos de interações que acontecem numa sala de aula como fator potenciador das aprendizagens dos alunos que, neste caso, são entendidas em função do processo de apropriação, por parte destes, de uma fatia decisiva do património cultural disponível, enquanto condição do processo de afirmação e desenvolvimento pessoal e social das crianças e dos jovens no seio da sociedade em que vivemos (ibidem, p. 59).

Assim, é possível evidenciar a comunicação como alternativa à instrução, na medida que o ato educativo “depende da qualidade e da pertinência das interações que se estabelecem entre os professores e os alunos ou os alunos e os professores entre si” através das relações que ambos estabelecem com o saber (Trindade & Cosme, 2010). Numa mesma perspetiva, Pontecorvo (2003, citado por Trindade & Cosme, 2010) afirma que os significados que atribuímos às coisas, aos factos e aos acontecimentos não se geram a partir do interior da mente de quem quer que seja, mas do diálogo que alguém tem oportunidade de estabelecer com outros seres humanos. Neste sentido, o saber que se constrói é o resultado de um processo de comunicação.

Deste modo, o protagonismo dos sujeitos é possível, sendo que se trata mais de um co-protagonismo, na medida que depende do modo como os outros o potenciam, apoiando, discutindo, desafiando, propondo, discordando, confrontando e avaliando as atividades (Trindade & Cosme, 2016). O papel do professor, para Cosme (2009) é visto como um interlocutor qualificado, uma vez que todas as intenções educativas dos professores são fatores que determinam que os alunos sejam protagonistas de um projeto de formação que também é seu. Pode-se salientar que, a “função do professor é a de promover um projeto de comunicação” que garanta a ocorrência das aprendizagens (Trindade & Cosme, 2016, p. 1049).

2.1.2.4. Comunidades de Aprendizagem

O isolamento de cada professor em relação aos outros professores do mesmo nível de ensino ou, também, de outros níveis, faz com que os professores não recorram habitualmente a formas sociais e compartilhadas de construção de competências profissionais. Para contrariar esta postura, um dos conceitos que emergiu ao longo dos anos, como suporte de partilha de práticas, experiências e recursos, como forma de conhecimento construído de forma coletiva, foi o conceito de *comunidade de aprendizagem*.

A implementação de comunidades de aprendizagem nas escolas teve origem no Centro de Investigação em Teorias e Práticas de Superação de Desigualdades (CREA), da Universidade de Barcelona, nos anos 1990, com base no conhecimento acumulado pela comunidade científica internacional e em colaboração com os principais autores de diferentes disciplinas de todo o mundo (Instituto Natura, 2020). De acordo com Freitas (2010, p.15), “uma comunidade de aprendizagem é uma organização social de pessoas que trabalham em conjunto, partilhando conhecimentos, atitudes e valores, para alcançar objetivos mútuos”. Deste modo, pode-se dizer que as comunidades de aprendizagem são operacionalizadas através da colaboração, da cooperação e da parceria, na qual os membros aprendem juntos (Afonso, 2009).

A comunidade de aprendizagem define, estrutura e modifica o modelo de formação de professores em prática, uma vez que a sua conceção alberga um novo modelo de cultura e organização educativa, manifestada pelo empenho dos intervenientes no trabalho colaborativo e pela capacidade de criação de elementos significativos. A unidade central de uma comunidade é a equipa e, neste sentido, a capacidade de trabalhar e aprender em equipa é crucial nas organizações educativas (Afonso, 2001). Numa mesma perspetiva, Aguiar et al (2018) referem que o trabalho desenvolvido e a própria comunidade representam uma parte significativa da discussão pedagógica dos vários docentes envolvidos, com uma vontade crescente de melhorar a qualidade das aprendizagens.

Quando predomina uma aprendizagem cooperativa, os que aprendem comportar-se-ão, portanto, em consequência dessa estrutura de organização e o resultado será uma verdadeira comunidade de aprendizagem (Niza, 2007). A formação cooperada “propõe-se a alavancar o desenvolvimento profissional e a mudança pessoal de forma intencional a partir de um contexto de socialização” (Santana & Santos, 2016, p. 35), através das práticas cooperativas. Niza (2009, p. 348) define a cooperação como:

Cada um só pode alcançar os seus objetivos se, e só se, os demais conseguirem alcançar os seus, por oposição às da competição em que cada uma só pode alcançar os seus objetivos se, e só se, todos os demais não conseguirem alcançar os seus.

O modelo cooperativo de comunidade de aprendizagem implica que os professores sejam um grupo organizado e que se comprometam com uma aprendizagem mútua que possa questionar, de modo construtivo, a sua prática e a de todos (Aguar et al, 2018). Este processo permite capacitar os docentes para novas práticas cooperativas, que se focam na aprendizagem, criando conhecimento a partir de redes internas e interativas “encorajando o diálogo e a partilha” (ibidem, p.14). Eckert (1993, citado por Niza, 2007) refere que nas comunidades as relações sociais criam-se em torno das atividades e estas ganham forma através das relações e dos conhecimentos e experiências concretas que fazem parte da identidade individual e passam a partir daí a ocupar uma posição na comunidade, pela partilha que garante o vínculo da aprendizagem profissional.

Johnson, Johnson e Holubec (1999) são investigadores que identificaram três dimensões de relevância manifestadas pela aprendizagem cooperativa, como: ajudam a elevar o rendimento de todos os que aprendem; ajudam a estabelecer relações positivas entre os que aprendem, permitindo que se estabeleça uma comunidade onde se valorize a diversidade; proporcionam experiências necessárias para que se possa atingir um saudável desenvolvimento social psicológico e cognitivo. A formação, através de uma comunidade de aprendizagem, destina-se a promover a mudança pessoal e o desenvolvimento profissional num contexto de socialização, sendo a autoformação a “mudança intencional e cooperada entre atores que se assumem como autores do seu desenvolvimento no interior de uma organização” (Niza, 2007, p.5), onde se formam uns aos outros.

A partir deste processo de socialização cultural da profissão docente é que é possível superar as aprendizagens adquiridas pelos professores nas suas vivências de como os seus próprios professores ensinavam e, vir a proceder a uma renovação contínua dessa cultura (Niza, 2007). É assim que os professores se socializam profissionalmente, dentro de uma comunidade onde cada um se assim como formador e formando, se obriga a pensar e refletir criticamente os percursos pela consciencialização partilhada na resolução de problemas da profissão, nas transformações do conhecimento e na revisão das práticas – torna-se numa comunidade de construção de conhecimento (ibidem).

2.1.3. Projeto *Escola Sem Muros*

De facto, se queremos nas escolas professores que refletem quanto às suas práticas e pressupostos que lhes estão subjacentes, então os cursos de formação têm de estar organizados em função desse propósito, colocando de parte os processos dominados por modelos tradicionais, escolarizados e baseados numa racionalidade técnica (Flores, 2012). Assim, apresenta-se um projeto que se revê numa perspetiva de formação reflexiva de professores que assumem a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional, através de práticas reflexivas, disponibilidade para novas conceções da educação, como formas de agir inovadoras, novas formas de avaliar, de relação com o outro, dado que a docência é uma profissão que se aprende desde que se entra na escola, “pela observação do comportamento e atitudes dos que foram seus professores desde os níveis básicos” (Gonçalves, 2014, p. 23).

Efetivamente, o projeto ESM decorre de experiências pedagógicas instituídas por alguns docentes da Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada (ESE), nos anos letivos de 2015/16 e 2016/17 até ao presente, na formação inicial de educadores/professores. Este projeto designa-se de, como referido anteriormente, *Escola Sem Muros* – “sem muros físicos ou virtuais entre áreas disciplinares, entre a escola e o meio envolvente, entre os agentes educativos” (Castro, 2017, s.p.) e constitui-se assim como uma escola que vai para além do currículo e que trabalha com cada educando numa perspetiva holística, sem permitir que “desenhem limites prévios ao desenvolvimento de cada um” (ibidem).

Os docentes desenvolvem um conjunto de estratégias e práticas que permitam usar o isomorfismo pedagógico na formação inicial de professores, fomentando uma postura inter e transdisciplinar nos seus estudantes, postura que possa ser transportada para as suas práticas futuras (Alves et al, 2017). Os docentes fomentam a aprendizagem ativa ao invés de expor a informação para que os mesmos se limitem a escutá-la. Deste modo, com base no relatório do projeto, a visão pertencente ao mesmo é a de auxiliar os futuros e atuais educadores/professores a elaborar e realizar o seu próprio projeto de aprendizagem, ao longo da vida. É essencial que um futuro educador/professor adquira competências que, de forma autónoma, consciente e culturalmente estruturada, lhe permita responder aos diferentes desafios do mundo e da escola (Castro, 2017).

Neste sentido, o projeto vai ao encontro da legislação relativa ao carácter de monodocência no Jardim de Infância e no 1ºCEB, apostando na transdisciplinaridade (Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, 2017; OCEPE, 2016; programas oficiais do

1ºCEB, 1989; Lei de Bases do Sistema Educativo, 1986) constantemente adulterada, na medida que, a formação inicial preserva uma separação disciplinar em vez de integração (Castro, 2017).

O projeto está, também de acordo, com a nova agenda da União Europeia em prol do ensino superior (2017), em que prevê um novo impulso para o mesmo através da construção de um “futuro melhor para os cidadãos europeus” (Comissão Europeia 2017, p.2), já que o ensino superior desempenha um papel essencial neste processo. Uma das ações da agenda é a de “elaborar sistemas de ensino superior inclusivos e ligados” (ibidem, p.7), face aos desafios sociais e democráticos. Assim, é pertinente uma abordagem holística quanto à organização do ensino e da avaliação, promovendo medidas destinadas a orientar e apoiar os estudantes de modo académico ou não académico. Os estudantes desempenham um papel crucial na defesa das evidências de que o trabalho está a ser realizado e na comunicação dos resultados, constituindo-se como parte ativa na investigação (Castro, 2017).

Foquemos nas motivações e fundamentações em que o projeto se sustenta para uma melhor compreensão do mesmo. Deste modo, os docentes do projeto apelam ao conceito de **isomorfismo pedagógico** (já referido anteriormente) com consciência de que pretendem que os futuros educadores/professores em formação promovam a mudança da Escola, sendo esta uma necessidade sentida. Assim, consideram pertinente o desenvolvimento de uma “abordagem isomórfica de trabalho com os estudantes, na formação inicial, a mesma que se pretende que desenvolvam com as crianças com quem trabalham” (Rebolo, et al, 2019). Posto isto, Aguiar et al (2018) refere que é importante que as escolas de formação de professores assumam uma atitude mais proativa no apoio que presta aos seus estudantes, maximizando as estratégias que permitam o isomorfismo pedagógico e a transdisciplinaridade.

Este último conceito de **transdisciplinaridade** é também um suporte para os autores, na medida que, segundo Castro (2017), se trata de uma ambição que está para além das disciplinas e que assenta na criatividade e na liberdade do docente e do estudante. Para tal, as escolas necessitam que “os seus professores do ensino superior tenham um conjunto de competências didáticas e pedagógicas que não são comuns nos professores do ensino superior devido à sua especificidade, mas que são necessárias para impactar positivamente os seus estudantes” (Aguiar et al, 2018, p. 13).

Os autores defendem que os professores se devem juntar para aprenderem em conjunto e em cooperação, com objetivos comuns, de uma forma quase orgânica, numa comunidade de aprendizagem e, que no caso do projeto ESM se reúne de forma sistemática – quinzenalmente – dispondo de uma página na plataforma *moodle* que serve para discussão e repositório de material. Segundo Aguiar et al (2018), este modelo cooperativo de comunidade de

aprendizagem beneficia os estudantes ao terem um conjunto de professores que assumem a responsabilidade da mudança. Este grupo partilha e interroga-se de forma crítica sobre as suas práticas, cooperando no mapeamento de estratégias que permitam o crescimento profissional – autoformação cooperada.

Esta mudança exige uma alteração no paradigma pedagógico, conduzindo ao desenvolvimento de uma nova forma de estar na escola, que se guie pelo **paradigma da comunicação**, que considera o estudante um autor das suas obras, em detrimento do paradigma da instrução que vê o aluno como objeto do seu processo de aprendizagem. Este processo é baseado no diálogo e na participação plena para elaboração, execução e avaliação do projeto de trabalho (Paulus et al, 2017). De acordo com a Caixa de Ferramentas da Fundação *Aga Khan* Portugal (2017), podemos referir que, de acordo com o paradigma da comunicação, os estudantes são autores de obras culturais autênticas, num espaço que é de negociação e cooperação.

Para que os estudantes se constituam como construtores conscientes do seu processo de aprendizagem, os autores do projeto construíram dois instrumentos de avaliação que promovem o desenvolvimento das competências que o próprio projeto defende: a sebenta e o roteiro pedagógico. Assim, a sebenta constitui-se num caderno de registo diário que permite aos estudantes a “sistematização dos conteúdos trabalhados nas diversas fases do processo educativo”, onde é valorizado o conteúdo da escrita – as situações vividas, as análises críticas, as emoções e sentimentos experienciados – e não a forma como cada um regista (Alves et al, 2018). Todo o processo de aprendizagem decorrido do projeto ESM ou de outra metodologia, de construção pessoal e coletiva, encontra-se *descrito* na sebenta dos estudantes, constituída por resumos e reflexões individuais das diversas experiências pedagógicas. É clara a importância que o projeto dá à escrita no decurso da formação, enquanto ferramenta de pensamento e de construção de conhecimento (Vigotsky, 1994) implicando uma construção autónoma da sua identidade profissional (Folque, 2018).

Quanto ao roteiro pedagógico, os docentes lançam desafios aos estudantes para a elaboração de um guião de atividades com um determinado fio condutor e estratégias motivadas pelo projeto. Este é elaborado numa perspetiva transdisciplinar para tratar temas que, cobrindo os tópicos do currículo, desafiem a criatividade e empenho das crianças a que se destinam, tendo em atenção os respetivos interesses e potencialidades (Castro, 2017). Da experiência já vivida, os roteiros assumem configurações diversas conforme os grupos que os elaboram, tornando-se mais claro para os próprios docentes o que se pretende com a sua implementação.

Efetivamente, os estabelecimentos de ensino superior devem, nesta perspetiva, apostar numa abordagem holística quanto à organização do sistema em que se interligam a aprendizagem e a respetiva avaliação, promovendo assim a aquisição de ferramentas por parte dos estudantes que lhes permitam flexibilizar o seu percurso académico e não académico (Castro, 2017). Neste sentido, o projeto centra a participação de todos no desenvolvimento das suas próprias UC's e nos aspetos de avaliação do trabalho, como a elaboração das matrizes. O acompanhamento feito pelos professores no trabalho realizado, permite que a avaliação seja mais célebre, adequada e que espelha o trabalho real desenvolvido pelos estudantes (Alves et al, 2018). Assim, como refere Lesne (1977, citado por Alves, 2018) a *sanção* que traduz o trabalho realizado vem da própria obra e não do professor.

Neste sentido, o projeto constitui-se tanto como de intervenção, como de investigação, encontrando-se num modelo de investigação-ação, em que os seus destinatários são os estudantes da ESE de Almada, da licenciatura em Educação Básica, dos mestrados em Educação Pré-Escolar e em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCEB, educadores/professores em exercício de funções e docentes dos cursos de formação inicial de educadores/professores.

Ao nível do projeto como interventivo, o mesmo tem como objetivo co-construir um conjunto de estratégias e práticas que permitam:

- usar o conceito de isomorfismo pedagógico na formação inicial de educadores/professores;
- fomentar a interdisciplinaridade e, sobretudo, a transdisciplinaridade por intermédio de práticas sustentadas no paradigma da educação ecológica;
- analisar modelos pedagógicos reais e que olhem a criança e o educador como sistemas abertos;
- trabalhar de forma cooperativa na busca de conhecimento pelo aprofundamento dos próprios interesses e dos desafios assumidos;
- (auto)avaliar o trabalho desenvolvido por referência a matrizes colaboradas a partir de metas desenhadas para cada etapa por indivíduo/grupo;
- promover a autoformação dos docentes envolvidos no projeto; acompanhar os profissionais formados no âmbito deste projeto nos primeiros anos da sua prática.

(retirado do projeto ESM, 2017)

A metodologia de intervenção está assente na:

- identificação dos docentes que, em cada ano dos cursos envolvidos, querem participar no projeto de acordo com as linhas definidas e aceitam trabalhar de forma cooperativa entre si;
- partilha constante e reflexão entre os docentes envolvidos, com possibilidade de sessões de trabalho conjuntas de irem participar nas sessões de trabalho uns dos outros;
- apresentação dos programas oficiais das UC aos estudantes (objetivos e conteúdos) e discussão;
- monitorização dos estudantes – pontos de situação, conversa com os estudantes, disponibilização de recursos sempre que necessário, por parte de docentes e pares;
- utilização de sebatas individuais (incentivo à reflexão individual e de grupo e ao registo das reflexões suscitadas durante o processo de desenvolvimento do trabalho);
- discussão da avaliação com os estudante e elaboração das matrizes de avaliação;
- apresentação dos trabalhos, avaliação coletiva e autoavaliação.

(retirado do projeto ESM, 2017)

O trabalho de intervenção a desenvolver é perspectivado por: no 1º ano da licenciatura em Educação Básica – desconstrução de (pre)conceitos e paradigmas interiorizados, desenvolvimento da capacidade de refletir e criar; no 2º ano da licenciatura em Educação Básica – preparação e construção de um espaço educativo; no 3º ano da licenciatura em Educação Básica – elaboração de roteiros pedagógicos inter/transdisciplinares; no 1º ano de mestrados em Educação – preparação e desenvolvimento de um evento pedagógico na comunidade.

Do ponto de vista investigativo, o projeto tem como objetivo a compreensão do processo de mudança dos estudantes, de aluno-sujeito a estudante- autor, e de evolução dos docentes envolvidos:

- descrever o processo identificando momentos de rutura e de progresso nos docentes e nos estudantes envolvidos;
- conceptualizar o processo de mudança dos diversos agentes;
- perspetivar formas de atuação dos profissionais formados no âmbito do projeto;
- descrever práticas pedagógicas destes profissionais na sua prática profissional;
- contribuir para a mudança das práticas pedagógicas no ensino superior particularmente nos cursos de formação inicial de educadores/professores.

(retirado do projeto ESM, 2017)

Relativamente à metodologia de investigação, esta é de carácter qualitativo, assentando na ação e agindo sobre a ação, considerando-se como uma investigação-ação. No entanto, “numa fase mais avançada do projeto, pretende-se passar à conceptualização, tendo em conta os pressupostos da *grounded theory*” (Castro, 2017). O método da *grounded theory* consiste num conjunto de procedimentos sistemáticos e rigorosos de análise de dados, organizados numa sequência que tende para uma maior complexidade e integração (Fernandes & Maia, 2001).

Como técnicas e instrumentos de recolha de dados, o projeto incide na observação (participante e não participante) dos registos nas sebatas dos agentes envolvidos; nas conversas informais dos registos nas sebatas; nas reuniões da comunidade de aprendizagem; no fórum da página moodle *Escola Sem Muros*; nas entrevistas aos envolvidos no projeto (numa fase mais avançada) e na análise de documentos produzidos durante o processo: documentos escritos formais e informais, reflexões registadas nas sebatas, imagens, entre outros (retirado do projeto ESM). Relativamente à análise de dados aponta-se para a análise de conteúdo categorial.

A equipa de investigadores é composta pela doutora Helena Ribeiro de Castro (coordenadora), o doutor João Paz, a doutora Amália Rebolo, a doutora Marlene Silva, a doutora Rosa Nogueira, a mestre Ana Rita Aguiar, a mestre Dora Bicho, o mestre Fernando Luís Santos, a mestre Rita Alves, a dra. Angélica Queirós e outros a incluir. Como suporte e consultores externos a Fundação *Aga Khan* (protocolo assinado com o Instituto Piaget) e o professor doutor Vitor Teodoro.

Os produtos do projeto, as comunicações e os artigos, os Encontros de Educação (*Escola Sem Muros*) e o relatório anual construído pelo docente com a colaboração dos estudantes e dos consultores configuram a avaliação do projeto.

Concluindo, o presente projeto assume, deste modo, o isomorfismo no trabalho educativo, da escola de formação inicial de docentes, com estudantes co-autores do seu projeto de aprendizagem, reforçando o trabalho inter- e transdisciplinar e entendendo a educação formal como suporte aos projetos de aprendizagem, como um assunto imprescindível para a mudança da educação (Paulus, 2018).

2.2. Métodos e Procedimentos

2.2.1. Motivação para a escolha do tema

No decorrer do percurso de formação inicial de educadores/professores deparámo-nos com uma grande mudança metodológica na formação. Uma mudança que pretendia uma abordagem isomórfica entre a formação e a prática, com o principal objetivo de os estudantes serem autores do seu projeto de aprendizagem.

A mudança decorreu de um modelo de ensino tradicional, instrutivo e expositivo, em que a avaliação e os critérios eram definidos pelos docentes, a partir de trabalhos individuais/grupo e frequências, para um processo de formação que tem por base a aprendizagem cooperativa em que “ensinar e educar deve ser questionar e ser questionado no seio de uma comunidade de aprendizagem” (Trindade e Cosme, 2010, p. 57). Este confronto foi de tal modo significativo que provocou sensações e sentimentos frustrantes, na medida em que, sendo este um processo que desconstrói todas as barreiras que um dia foram impostas, retirando-nos da nossa zona de confronto.

Segundo Baptista e Sousa (2011), o tema da investigação é um assunto que se deseja provar ou desenvolver e, por isso, deve ser selecionado de acordo com os interesses do investigador e com a sua experiência de vida, referindo-se a um assunto pertinente, atual de acordo com o tempo e o espaço. Como tal, no decorrer da nossa formação, foi-nos possível observar e debater diversos assuntos relacionados com todo o processo pelo qual passámos, tornando-se num objeto que nos inquieta. Qual o impacto que o projeto teve na formação dos estudantes e no desenvolvimento profissional dos docentes? A formação baseada na ESM influenciou as práticas supervisionadas dos estudantes? Os docentes transformaram as suas ações com a mudança de paradigma pedagógico?

Todas estas questões e dúvidas associadas fortaleceram o interesse para o tema em questão, na medida em que o impacto experienciado por nós, permitiu desenvolvermo-nos pessoal e profissionalmente, sendo, por sua vez, “vantajoso que o trabalho a desenvolver se enraíze na experiência do investigador” (Baptista e Sousa, 2011). Toda a nossa experiência conduziu ao desenvolvimento da temática em estudo.

2.2.2. Objeto de estudo

Ao pretender estudar o *impacto que o projeto ESM desenvolveu na formação dos estudantes e no desenvolvimento profissional dos docentes da ESE de Almada*, surgiram as seguintes questões:

Estudantes:

- O projeto *Escola Sem Muros* teve impacto na formação dos estudantes?
- Quais os pressupostos do projeto *Escola Sem Muros* que contribuíram para as práticas (PES) e ações educativas dos estudantes?

Docentes:

- Qual a percepção dos docentes quanto ao projeto *Escola Sem Muros*?
- Quais as transformações nas práticas pedagógicas dos docentes do ensino superior com a implementação do projeto *Escola Sem Muros*?

A investigação em educação pode surgir da necessidade de dar respostas às questões levantadas, tendo estas sido vivenciadas ou observadas. Deste modo, foram definidos os seguintes objetivos:

Estudantes

- Compreender qual o impacto do projeto *Escola Sem Muros* na formação dos estudantes;
- Identificar os pressupostos do projeto *Escola Sem Muros* que contribuíram para as práticas (PES) e ações educativas dos estudantes;

Docentes

- Conhecer a percepção dos docentes face o projeto *Escola Sem Muros*;
- Identificar as transformações ocorridas nas práticas pedagógicas dos docentes com a implementação do projeto *Escola Sem Muros*;

2.2.3. Natureza do estudo

No decurso de uma investigação deparamo-nos com processos complexos que nos dirigem à possibilidade de distintos olhares sobre o fenómeno em estudo, exigindo tomadas de decisão, por parte do investigador, quanto à melhor forma de o abordar (Gonçalves, 2014). Neste caso, tratando-se de um estudo exploratório, optou-se pela metodologia de tipo misto, com recurso ao questionário e a entrevistas semiestruturadas. Creswell e Plano Clark (2011, citado por Paranhos et al, 2016), definem os métodos mistos como um procedimento de recolha, análise e combinação de técnicas quantitativas e qualitativas. As opções metodológicas que consideramos requerem coerência de critérios e de pertinência em relação ao objeto de estudo (Nóvoa, 1991).

A integração metodológica é uma tendência que tem vindo a manifestar-se durante o séc. XX, sendo cada vez mais aceite o trabalho de investigação de carácter misto, apostando na complementaridade metodológica na implementação da investigação no campo empírico (Coutinho, 2013). O mesmo autor cita Reichardt e Cook (1979), que referem a possibilidade da combinação de métodos qualitativos e quantitativos, afirmando que um investigador para melhor resolver um problema de pesquisa, não tem de aderir rigidamente a um dos dois paradigmas tradicionais, podendo adotar uma combinação dos atributos de cada um deles. Segundo Paranhos et al (2016) a vantagem fundamental da integração metodológica é a de maximizar a quantidade de informações incorporadas ao desenho de pesquisa, favorecendo o seu aprimoramento e elevando a qualidade das conclusões do trabalho.

Neste sentido, no âmbito da abordagem quantitativa, Freixo (2009) defende que o método tem por base a observação de factos objetivos, de acontecimentos e/ou fenómenos que existem independentemente do investigador, apresentando como principal finalidade contribuir para o desenvolvimento e validação dos conhecimentos. Assim, importa explicitar que foi aplicado um questionário destinado a recolher dados dos estudantes que vivenciaram momentos do projeto ESM, através de questões de resposta aberta, de escolha múltipla, de sim ou não e questões organizadas numa escala de concordância – Escala de *Likert*. Nestas últimas questões é pedido que o inquirido indique o grau de acordo ou desacordo com uma variedade de afirmações sobre um objeto ou atitude, através de itens que se constituem em afirmações acerca do tema do estudo e uma lista de categorias de resposta que podem ir desde o discordo totalmente até ao concordo totalmente (Guia Prático para a Elaboração de Inquéritos por Questionário, Mendes (coord.)). Optou-se por uma escala de quatro hipóteses, com o objetivo

de limitar as respostas neutras, sendo essas consideradas respostas *erradas* no sentido em que não são representativas de verdadeiras opiniões na maioria dos inquiridos, assim, para não existir essa tendência de resposta *conservadora*, eliminou-se a resposta do meio na escala (Hill & Hill, 1998).

No que respeita à abordagem qualitativa, Fidalgo (2003) realça que pressupõe uma análise profunda de significados e conhecimentos, tendo como principal objetivo descrever e interpretar, mais do que avaliar. Salienta, assim, que esta forma de desenvolver conhecimento demonstra a importância da compreensão do investigador e dos participantes deste processo. Deste modo, optou-se por realizar entrevistas semiestruturadas aos docentes que vivenciaram o projeto *ESM*, com perguntas abertas e fechadas, em que o entrevistado tem a possibilidade de dissertar sobre o tema proposto e em que o entrevistador segue um conjunto de questões previamente definidas, mas atua num contexto semelhante ao de uma conversa informal (Miranda, 2009).

2.2.4. Participantes no estudo

O grupo de participantes no estudo apresenta-se em dois padrões: os participantes do questionário e os participantes da entrevista. Relativamente aos participantes do questionário, procurámos alcançar o maior número de estudantes ou antigos estudantes da Escola Superior de Educação de Almada, que tivessem estado em contacto com o projeto *ESM*, em algum momento do seu percurso académico. Na análise e discussão dos resultados são todos considerados estudantes. Deste modo, numa média de 80 estudantes que tiveram acesso ao questionário, foram 45 preenchidos, correspondendo a uma taxa de resposta de 56% dos participantes. Os estudos indicam que um questionário online tem uma taxa média aceitável de 29%, sendo que, quando enviado por e-mail aumenta para 33%, o que podemos considerar plausível uma taxa de resposta de 30%, de acordo com essas médias (Lindemann, 2019).

Compreendi as informações prestadas e aceito
participar neste estudo.



Gráfico 1 – Consentimento do questionário.

Importa apresentar que, 100% dos participantes compreendeu as informações e aceitou participar neste estudo, como podemos observar no gráfico que se apresenta anteriormente.

Tabela 1

Género dos inquiridos do questionário.

Género	n	%
Feminino	44	98%
Masculino	1	2%
Total	45	100%

Tabela 2

Idades dos inquiridos do questionário.

Idade	n	%
≤ 25 anos	27	60%
> 25 anos	18	40%
Total	45	100%

No que se refere ao género dos inquiridos, importa referir que 98% corresponde a participantes do género feminino e 2% do género masculino, sendo que 60% dos estudantes possuem idades até aos 25 anos e 40% apresentam idades superiores a 25 anos.

Tabela 3

Situação profissional dos inquiridos do questionário.

Situação Profissional	n	%
Estudante no Instituto Piaget	33	73%
Outra situação profissional ou académica	12	27%
Total	45	100%

Atualmente, 73% dos inquiridos são estudantes do instituto, correspondendo os 27% restantes a outra situação profissional ou académica.

No que concerne aos participantes da entrevista semiestruturada, podemos afirmar que são docentes da ESE de Almada e estiveram/estão numa enorme envolvimento com o projeto ESM. Todos os docentes entrevistados acompanharam a nossa turma desde o 1º ano de licenciatura em Educação Básica até ao presente 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar/Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Desta forma, permitem-nos possuir uma maior percepção face ao desenvolvimento, às mudanças e ao impacto nos estudantes com a aplicação do projeto.

Tabela 4

Género dos inquiridos das entrevistas.

Género	n	%
Feminino	2	67%
Masculino	1	33%
Total	3	100%

A maioria dos docentes inquiridos são do género feminino, correspondendo a 67%, sendo 33% do género masculino, como se verifica na tabela 4.

2.2.5. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

No que diz respeito à recolha de dados, pretendeu-se utilizar uma técnica quantitativa e uma qualitativa, privilegiando-se o inquérito por questionário aos estudantes e a entrevista semiestruturada aos docentes.

O questionário aplicado foi realizado com base na nossa experiência e no Relatório do Projeto ESM, sendo antes de aplicado, verificado e testado por duas estudantes e colegas: uma que contactou com o projeto durante a licenciatura e outra que apenas contactou no mestrado. Ambas ajudaram a detetar possíveis falhas, bem como, verificar a complexidade e a imprecisão na redação, eliminando perguntas desnecessárias ou exaustivas, de modo a clarificar e tornar mais perceptível as questões e torná-las correspondentes às verdades experienciadas (Buy, 2012). Este questionário é constituído maioritariamente por respostas fechadas, existindo apenas quatro questões de resposta aberta (apêndice A).

É possível afirmar que a construção do questionário correspondeu a um processo bastante complexo que consome muito tempo do investigador, devendo começar pela definição clara dos objetivos que o levam a colocar questões (Coutinho, 2013). Neste sentido, os objetivos do questionário para além de caraterizar o percurso académico do inquirido, procura compreender e relacionar esse mesmo percurso com o contacto com a ESM, as experiências que esse contacto proporcionou e a forma como o projeto poderá influenciar no seu futuro profissional, dando a conhecer o impacto que o projeto teve no seu desenvolvimento profissional.

O questionário foi produzido no *Google Forms (online)* e enviado por e-mail para as turmas que mantiveram, de alguma forma, contacto com o projeto, de modo a facilitar o acesso ao mesmo, devido à pandemia que afeta o nosso país, onde foram tomadas medidas e orientações de comportamento, adotando um distanciamento social. O questionário possui diferentes dimensões que compreendem objetivos descritos nas mesmas, sendo a:

Dimensão I. *Dados sociodemográficos* – em que se procura caraterizar a realidade do/a estudante, através do seu percurso na ESE de Almada, a sua situação profissional e o tempo que esteve em contacto com o projeto;

Dimensão II. *Contacto com o projeto Escola Sem Muros* – em que se pretende conhecer o momento em que surge o projeto no percurso do estudante e compreender de que forma o projeto se desenvolveu na formação do mesmo: a) as primeiras impressões face ao projeto, b) a aplicação do projeto, c) as práticas dos docentes, d) os instrumentos e procedimentos;

Dimensão III. *Relação do projeto no desenvolvimento da identidade profissional do estudante* – em que se pretende compreender o impacto do projeto na construção da identidade, entender os princípios valorizados no projeto que norteiam o desenvolvimento da ação educativa e conhecer as expectativas dos estudantes face ao projeto no futuro.

A estruturação do questionário foi delineada de maneira a fazer sentido ao inquirido como também toda a ordem das dimensões e questões, disponibilizando informações capazes de facilitar o preenchimento do mesmo. A vantagem da utilização do inquérito por questionário está na possibilidade de atingir o maior número de estudantes que estiveram em contacto com o projeto ESM, como também garante o anonimato, a resposta pode ser dada a qualquer momento e não influencia os inquiridos (Buy, 2012).

Relativamente à entrevista semiestruturada realizada a três docentes da ESE de Almada, a mesma foi construída de forma pensada e tendo por base todas as dúvidas inerentes ao tema

do estudo a tratar. Importa explicitar que se elaborou previamente um guião de entrevista semiestruturada (apêndice B).

No que diz respeito à estruturação do referido guião, é possível afirmar que se encontra organizado por oito blocos principais: o bloco A que corresponde à legitimação da entrevista e garantia da confidencialidade das informações; o bloco B que pretende caracterizar a condição académica e profissional dos entrevistados; o bloco C que tenciona conhecer a perceção dos entrevistados face ao projeto ESM; o bloco D que procura identificar as transformações do projeto ESM no seu desenvolvimento profissional; o bloco E que tem como intenção entender as perceções dos entrevistados quanto à aplicação do projeto; e por fim o bloco F que corresponde às expectativas quanto ao projeto no futuro. Os blocos, objetivos e questões mantiveram-se, sempre que possível, para os três entrevistados, com o propósito de perceber se existiam diferenças ou semelhanças de opinião relativamente aos mesmos tópicos.

As perguntas são de carácter aberto, sendo a ordem das mesmas flexível, possibilitando o imprevisto nas questões decorrentes de respostas inesperadas dos entrevistados (Máximo-Esteves, 2008). O principal objetivo das entrevistas é o de conhecer e compreender as perceções dos docentes face ao desenvolvimento do projeto no seu percurso profissional e o impacto que o mesmo teve.

2.2.6. Técnicas de tratamentos de dados

No que respeita à representação e tratamento dos dados recolhidos pelo questionário, os mesmos foram cuidados com recurso ao software Microsoft Office Excel 2016, criando os gráficos e tratando as percentagens arredondadas à unidade. As respostas de carácter aberto foram categorizadas e numeradas (em percentagem), uma vez que foi possível compreender que os estudantes e antigos estudantes apresentaram respostas semelhantes.

Recorrendo à análise de conteúdo (categorial), tratámos todas as respostas de questões abertas e analisámos com recurso às percentagens que se manifestaram. No que refere às respostas abertas mas de carácter curto, optámos por realizar categorias que fizessem sentido, como em relação à idade, efetuando um grupo até aos 25 anos, uma vez que é a faixa etária em que, normalmente, se desenvolve a formação de professores e educadores e outro grupo com mais de 25 anos. Ainda, relativamente à questão sobre o tempo em que o inquirido se encontrou/encontra inscrito no Instituto, priorizou-se a criação de três grupos, existindo o primeiro de 1 a 3 anos - correspondendo à licenciatura; outro entre 4 e 5 anos, sendo equivalente ao mestrado; e outro com mais de 5 anos. Numa mesma lógica e devido às respostas que

surgiram, a questão referente ao tempo de contacto que o estudante teve com o projeto, desenvolveram-se apenas dois grupos: de 1 a 3 anos, correspondendo ao período da licenciatura ou de 4 a 5 anos, correspondendo ao período de mestrado.

Em relação às entrevistas, optou-se por proceder à transcrição das entrevistas e à análise de conteúdo das mesmas, sendo esta um método “muito utilizado para a análise de texto” que permite estudar de forma “sistemática um corpo material textual, de forma a desvendar e quantificar a ocorrência de palavras, frases, temas importantes” (Coutinho, 2013). Nesta, considerou-se categorias, subcategorias e unidades de registos. As categorias identificadas através das transcrições das entrevistas (apêndices G, H e I) correspondem em geral aos blocos temáticos da análise de conteúdo (apêndice J).

Seguidamente, apresentam-se os resultados da investigação.

2.3. Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados

Neste capítulo pretendemos apresentar e discutir, de forma estruturada e organizada, os resultados obtidos pelos instrumentos de recolha de dados – os questionários e as entrevistas. À medida que apresentamos e analisamos os dados, procurámos expor alguma discussão que nos permite uma compreensão científica dos resultados.

2.3.1. Apresentação e discussão dos resultados dos questionários aplicados aos estudantes

O questionário pretendeu conhecer a perceção dos estudantes face ao projeto ESM, bem como o impacto que o mesmo promoveu no percurso académico de cada um.

Dimensão I: Dados Sociodemográficos

A primeira dimensão do questionário, relativa aos dados sociodemográficos tem como objetivo caracterizar os participantes no estudo.

No presente é estudante?

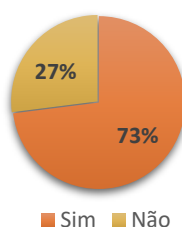


Gráfico 2 - Estudante/antigo estudante.

**No presente é estudante?
Não.
Indique em que situação profissional se encontra.**

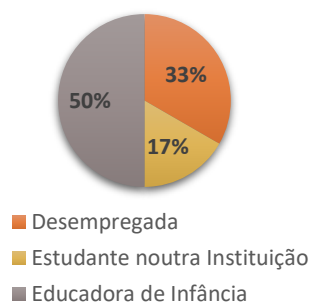


Gráfico 3 - Situação profissional dos inquiridos do questionário.

Podemos referir que 58% dos inquiridos que não se encontram atualmente a estudar no instituto são Educadores de Infância, 33% encontram-se desempregados - à procura do primeiro emprego na área educacional e 17% são estudantes noutra instituição.

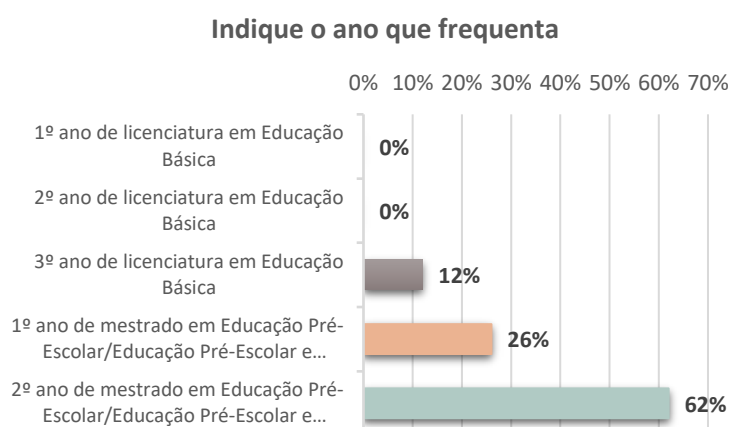


Gráfico 4- Ano de frequência dos inquiridos do questionário.

No que diz respeito aos estudantes que se encontram a estudar no Instituto atualmente, podemos referir que a maioria dos inquiridos pertence ao 2º ano de mestrado em Educação Pré-Escolar/Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (62%), 26% encontra-se a estudar no 1º ano de mestrado em Educação Pré-Escolar/Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e 12% encontra-se na licenciatura em Educação Básica, sendo que nenhum inquirido se encontra no 1º ou 2º ano da licenciatura.

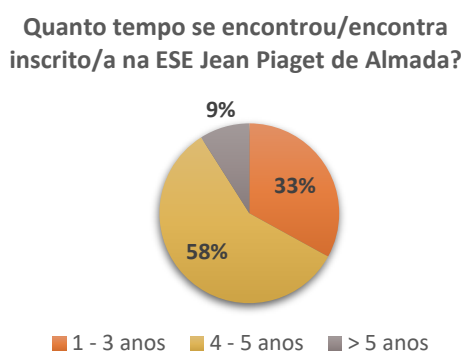


Gráfico 5 - Tempo de frequência no instituto.

A maioria dos estudantes estão ou estiveram inscritos de 4 e 5 anos (58%), entre 1 a 3 anos (33%) e mais do que 5 anos (9%).

Esteve em contacto com o projeto durante quanto tempo?

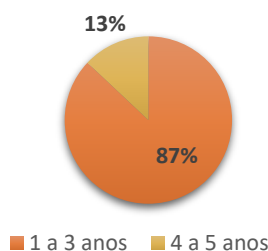


Gráfico 6 - Tempo de contacto com o projeto.

Deste modo, na generalidade estiveram em contacto com o projeto durante 1 a 3 anos (87%), sendo que 13% dos estudantes experienciou o projeto durante 4 ou 5 anos.

Dimensão II: Contacto com o projeto *Escola Sem Muros*

A dimensão II do questionário tem como objetivo principal conhecer e compreender de que forma o projeto se desenvolveu na formação dos estudantes, como: as primeiras impressões face ao projeto; a aplicação do mesmo; as práticas dos docentes; os instrumentos e procedimentos.

Quando surgiu o projeto Escola Sem Muros no seu percurso académico?

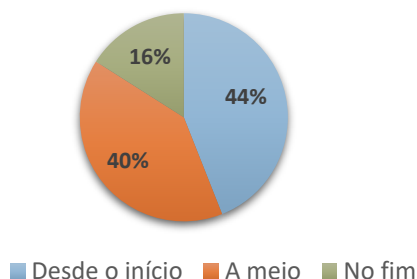


Gráfico 7- Surgimento do projeto ESM no percurso do estudante.

Numa primeira abordagem, podemos verificar que, o mesmo projeto surgiu na maioria dos estudantes inquiridos desde o início (44%) e a meio do percurso académico (40%), existindo ainda uma minoria de participantes que esteve em contacto com o projeto apenas no fim da sua formação (16%), como se verifica no gráfico 7. Estes resultados advêm do tempo em que os estudantes frequentaram a ESE e do seu ano de inscrição, sendo que o projeto realizou as primeiras “experiências pedagógicas (...) levadas a cabo por alguns docentes da ESE Jean Piaget/Almada, nos anos letivos de 2015/16 e 2016/17, na formação inicial de educadores/professores” (Castro, 2017, s.p.).

Esta mesma dimensão apresenta-se dividida em subdimensões que permitem compreender o contacto que os estudantes estabeleceram ou estabelecem com o projeto ESM, através dos seus diversos itens.

Primeiras impressões face ao projeto. O projeto ESM...

Inicialmente fez-me sair da minha zona de conforto.

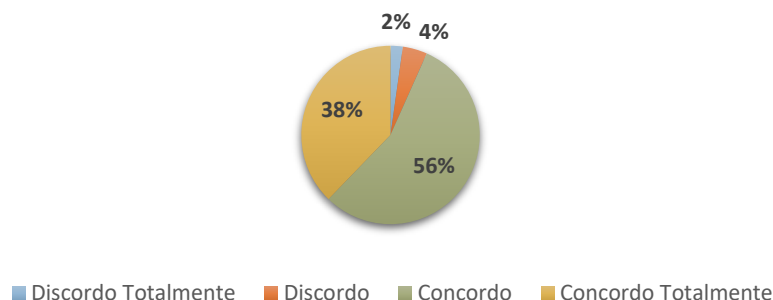


Gráfico 8 – Primeiras impressões face ao projeto 1.

A primordial subdimensão é relativa às *Primeiras impressões face ao projeto* por parte do estudante e é constituída por quatro itens, sendo a primeira “O projeto ESM...Inicialmente fez-me sair da minha zona de conforto.”, o que demonstra que mais de metade dos inquiridos concordam (56%) ou concordam totalmente (38%) com a afirmação. Podemos referir que apenas uma minoria (6%) discorda ou discorda totalmente, como se verifica no gráfico 8.

Primeiras impressões face ao projeto. O projeto ESM...

Fez-me sentir perdido/a pela ausência de instruções por parte dos docentes.

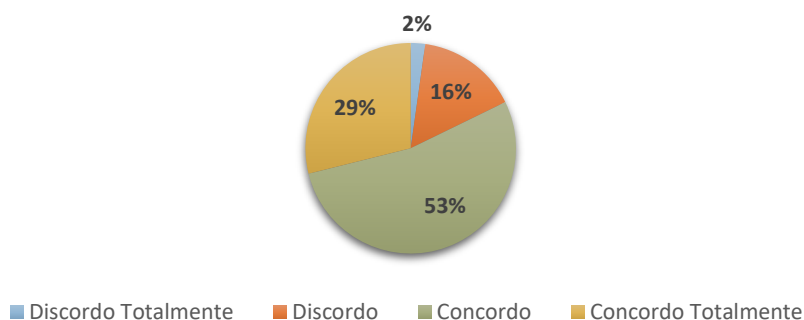


Gráfico 9 – Primeiras impressões face ao projeto 2.

Analisando a seguinte afirmação “O projeto ESM... Fez-me sentir perdido/a pela ausência de instruções por parte dos docentes.”, é possível afirmar que, tal como se verificou no gráfico anterior, a maioria dos participantes concorda (53%) com este item, surgindo no gráfico 9, uma maior seleção do discordo (16%). A mudança de paradigma pedagógico que surge com o projeto, inicialmente causa algum desconforto nos estudantes, na medida que algumas mudanças são sinónimo de adaptação e este processo é indispensável. Paulo Freire

(2000, citado por Moreira, 2011) refere que não é possível defender a visão restrita da escola como um espaço exclusivo de aulas que devem ser dadas e lições que devem ser aprendidas, imune às lutas e aos conflitos que se dão longe dela. Assim, os estudantes precisam de questionar as mudanças do mundo e estar atentos a cada uma delas, sendo que, é neste sentido que surge um desconforto e um sentimento de abandono por parte de quem não está habituado a questionar, a pensar e a refletir, sem que lhes seja dada uma instrução ou receita daquilo que têm de fazer.

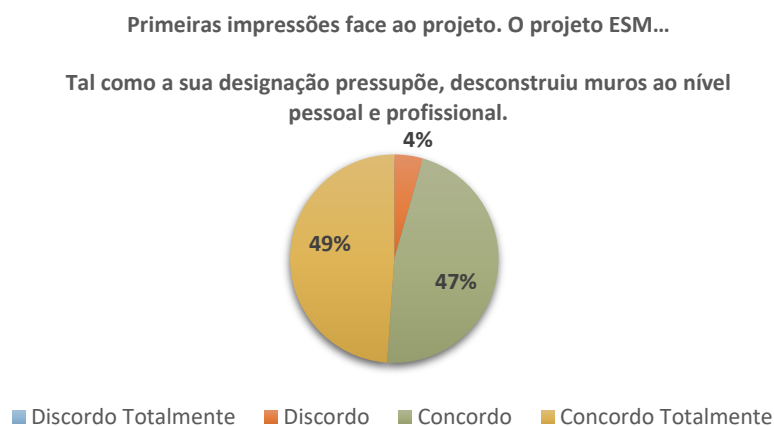


Gráfico 10 - Primeiras impressões face ao projeto 3.

Em concordância com a afirmação e o gráfico anterior, o item “O projeto ESM... Tal como a sua designação pressupõe, desconstruiu muros ao nível pessoal e profissional.”, praticamente a maioria dos estudantes concorda totalmente (49%) e apenas uma pequena minoria discorda (4%), não existindo nenhum inquirido que discorde totalmente (gráfico 10). Tal como referido no capítulo em que abordámos o Relatório do Projeto ESM, a designação do próprio projeto assume uma metáfora relativa aos “muros físicos ou virtuais entre áreas disciplinares, entre a escola e o meio envolvente, entre os agentes educativos” (Castro, 2017, s.p.), muros esses também que acompanham os estudantes a nível pessoal e profissional, que com a mudança de paradigma surge a necessidade de serem *destruídos*.

Primeiras impressões face ao projeto. O projeto ESM...

Mudou de imediato a minha forma de olhar e agir em contextos de educação.

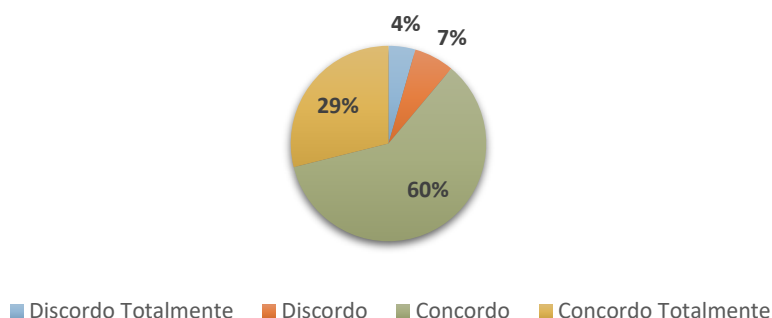


Gráfico 11 – Primeiras impressões face ao projeto 4.

Mais de metade dos inquiridos consideram que o projeto ESM mudou de imediato a sua forma de olhar e agir em contextos de educação, uma vez que, como podemos verificar no gráfico, 60% concordam e 29% concordam totalmente com a afirmação. Deste modo, podemos concluir que apenas 11% dos participantes discordam ou discordam totalmente com a mesma.

Quanto à segunda subdimensão – a *Aplicação do projeto*, esta é constituída por nove afirmações.

Aplicação do projeto. O projeto ESM...

Motivou o meu percurso académico, fortalecendo o meu interesse por educar e ensinar.

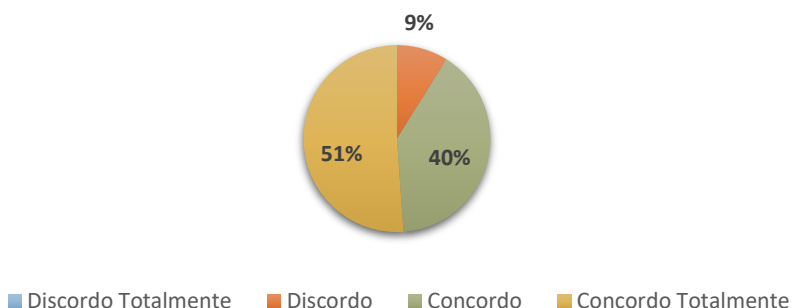


Gráfico 12 – Aplicação do projeto 1.

Aplicação do projeto. O projeto ESM...

Enriqueceu-me enquanto futuro/a profissional de educação.

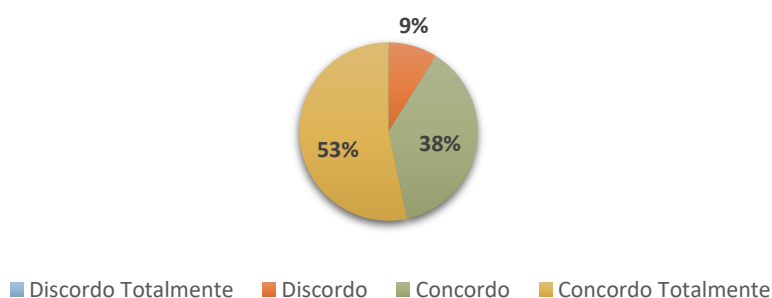


Gráfico 13 – Aplicação do projeto 2.

A primeira afirmação aborda a motivação pelo percurso académico, fortalecendo o interesse por educar e ensinar, quando aplicado o projeto. Conseguimos verificar através do gráfico 12, que a maioria dos inquiridos estão totalmente de acordo (51%) com a afirmação, sendo que o projeto motivou o percurso académico dos mesmos. Já, quanto ao gráfico 13, é possível verificar que quanto ao item “O projeto ESM... Enriqueceu-me enquanto futuro/a profissional de educação.” A maioria dos inquiridos, também, concordam totalmente com a afirmação (53%), como se apurou com o gráfico anterior. Podemos considerar que a aplicação do projeto, para a maioria dos participantes, motivou e enriqueceu a sua formação e os seus interesses por educar e ensinar. Em ambos os gráficos, podemos observar que a minoria que discorda com o item corresponde à mesma percentagem (9%).

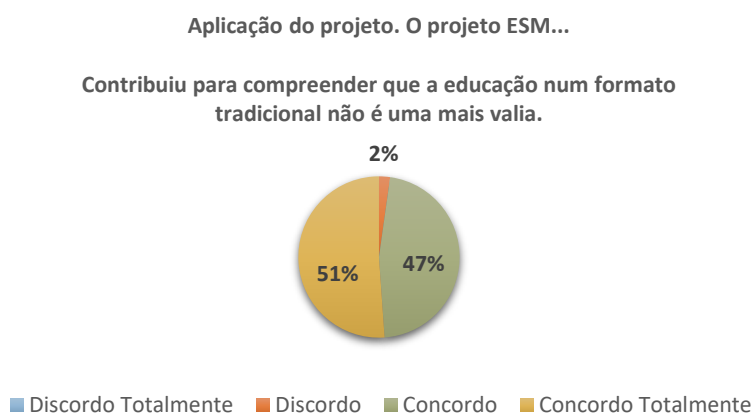


Gráfico 12 - Aplicação do projeto 3.

Em geral, os participantes acreditam que o projeto contribuiu para que compreendessem que a educação num formato tradicional não é uma mais valia, sendo que 51% dos estudantes concordam totalmente e 47% concordam. Desta forma, relembrando o relatório do projeto, conseguimos compreender que os muros físicos ou virtuais, que abordámos anteriormente, deixam de fazer sentido com a aplicação do projeto, o que é capaz de potenciar ações educativas que abrangem “uma escola que vai para lá do currículo (...), para trabalhar com cada educando, numa perspetiva holística” contribuiu como uma mais valia (Castro, 2017, s.p.). O ensino tradicional desenha limites prévios ao desenvolvimento da criança, pela forma como atua perante as mesmas, uma vez que o seu propósito assenta apenas na “transmissão dos conhecimentos” em que o professor “domina os conteúdos logicamente organizados e estruturados” e transmite-os através do “método pedagógico expositivo”(Leão, 1999, p. 191). Neste sentido, atribui-se ao sujeito um papel irrelevante na elaboração e aquisição do conhecimento, enquanto que, com o projeto ESM, os docentes procuram tornar os estudantes

autores do seu projeto de aprendizagem, da procura do conhecimento e da aprendizagem em cooperação.

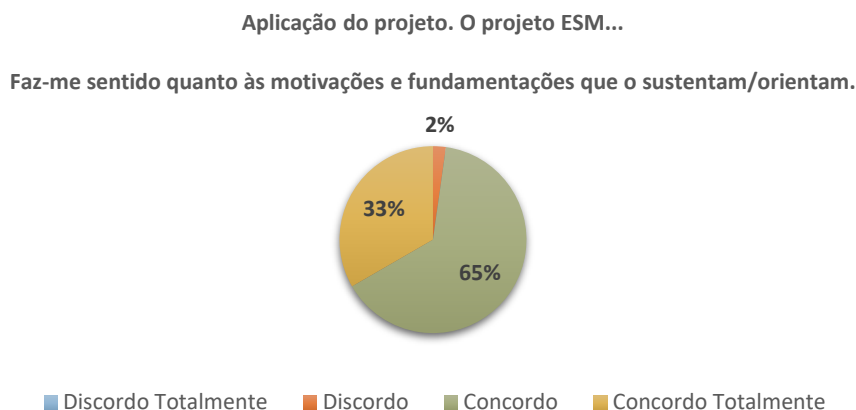


Gráfico 13 - Aplicação do projeto 4.

Tal como abordado anteriormente, face ao relatório do projeto ESM e também, quanto ao último gráfico analisado, surge um próximo item que refere o sentido que os estudantes sentem face às motivações e fundamentações que orientam o projeto. Mais de metade dos estudantes concorda (65%) que as motivações e fundamentações do projeto lhes faz sentido, sendo que importa referir que nenhum participante discorda totalmente dessa afirmação.

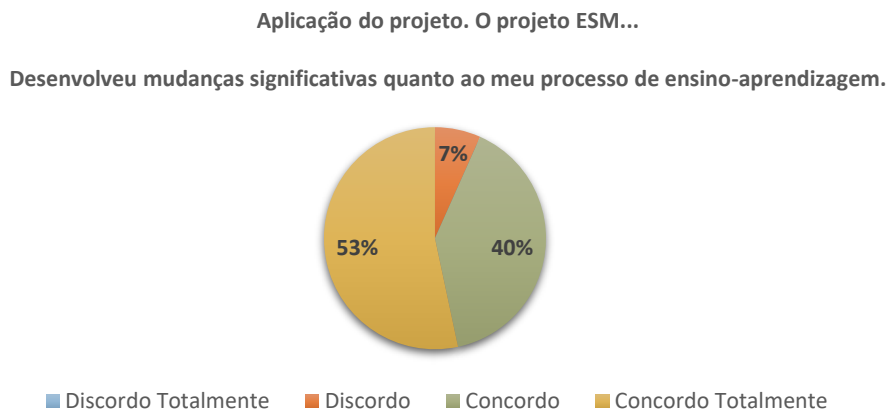


Gráfico 14 - Aplicação do projeto 5.

Relativamente ao gráfico 16, que expõe os resultados face à afirmação “O projeto ESM... Desenvolveu mudanças significativas quanto ao meu processo de ensino-aprendizagem.”, podemos concluir que o maior número dos inquiridos concorda totalmente (53%), o que corrobora com a mudança de paradigma associada à aplicação do projeto. Esta mudança de paradigma, nomeadamente para o paradigma pedagógico da comunicação, em que a escola pretendeu assegurar “que os estudantes trabalhem num ambiente orgânico e que respondam aos problemas daquele grupo em particular”, envolve práticas de ensino e aprendizagem diárias diferentes e diferenciadoras, capazes de contribuir para uma escola mais

envolvida e próxima da comunidade educativa (Aguiar et al, 2018). Este processo altera ações por parte dos docentes, como transformar as suas aulas, os modelos de avaliação e o sujeito aprendente é esperado autor de todo o seu processo de aprendizagem.

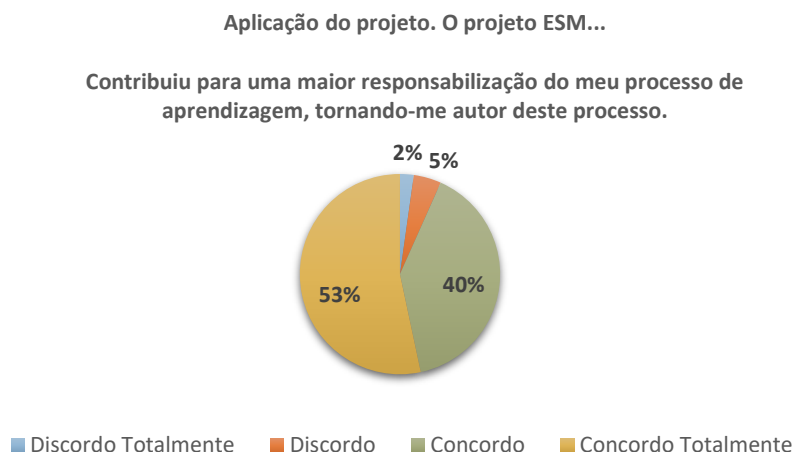


Gráfico 15 - Aplicação do projeto 6.

O gráfico 17, permite compreender que através do processo de mudança paradigmática e por conseguinte, o facto de tornar os estudantes autores do seu processo de aprendizagem, a maioria dos inquiridos considera que este acontecimento contribuiu para uma maior responsabilização do seu processo de aprendizagem, tornando-os autores desse mesmo processo, concordando totalmente (53%) com a afirmação. Importa, também, salientar que 40% dos participantes concordam com o item e 7% discordam ou discordam totalmente.

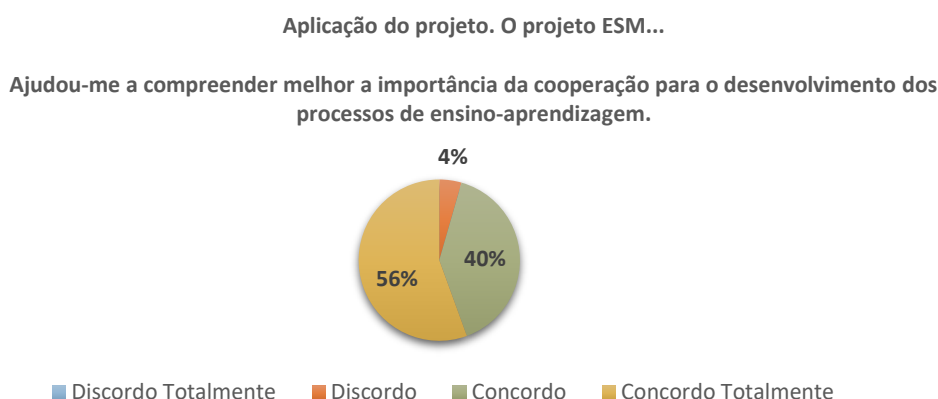


Gráfico 16 - Aplicação do projeto 5.

Quanto à afirmação “O projeto ESM... Ajudou-me a compreender melhor a importância da cooperação para o desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem.”, podemos referir que a maioria dos estudantes concorda totalmente ou concorda (96%), enquanto que apenas 4% dos participantes discorda (gráfico 18). O projeto ESM assenta no trabalho

cooperativo na busca do conhecimento, quanto a docentes com docentes, a docentes com estudantes e a estudantes com estudantes, no impacto do co-ensino, como comunidade de aprendizagem.

Aplicação do projeto. O projeto ESM...

Deu-me oportunidade de testemunhar que todos aprendem com todos.

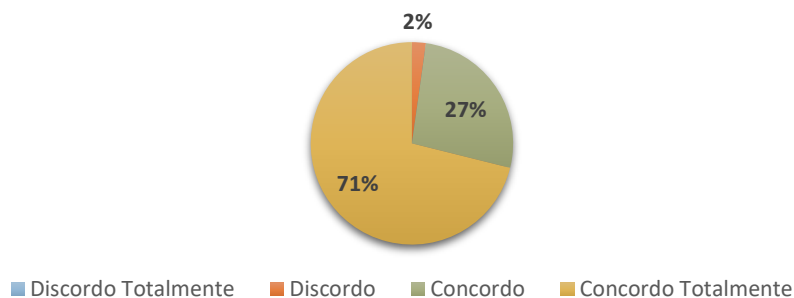


Gráfico 17 - Aplicação do projeto 7.

A próxima afirmação obteve uma grande maioria de estudantes a concordar totalmente (71%), uma boa parte a concordar (27%) e apenas uma pequena minoria a discordar (2%). Com os resultados apresentados, é possível afirmar que os participantes no estudo testemunharam, com a aplicação do projeto, que é possível todos aprenderem com todos, tal como abordado no gráfico anterior, quanto à cooperação na busca de conhecimento, numa comunidade de aprendizagem (gráfico 19). Folque (1999), refere que a aprendizagem é mais impulsionada pelo grupo do que pelo professor ou por cada criança individualmente, sendo que a comunicação entre o professor com as crianças e entre elas mesmas, são uma maneira de construir a aprendizagem através de processos cooperativos, onde "todos ensinam e todos aprendem" (Niza, 1996, citado por Folque, 1999). É deste modo, que o projeto é influenciado e orientado, sendo que o docente desenvolve processos de comunicação e cooperação com os estudantes e os estudantes entre si, com o fim de procurar o conhecimento, onde todos podem aprender com todos.

Neste sentido, os princípios de cooperação e comunicação, a responsabilidade do estudante como autor do seu processo de aprendizagem e a mudança do processo de ensino-aprendizagem, torna-se significativo se se desenvolver num sentido isomórfico para os estudantes, na medida em que potencia estratégias, processos e envolvimento organizativos que se pretendem que venham a ser desempenhados nas práticas futuras dos estudantes (Niza, 2009, citado por Folque, 2018).

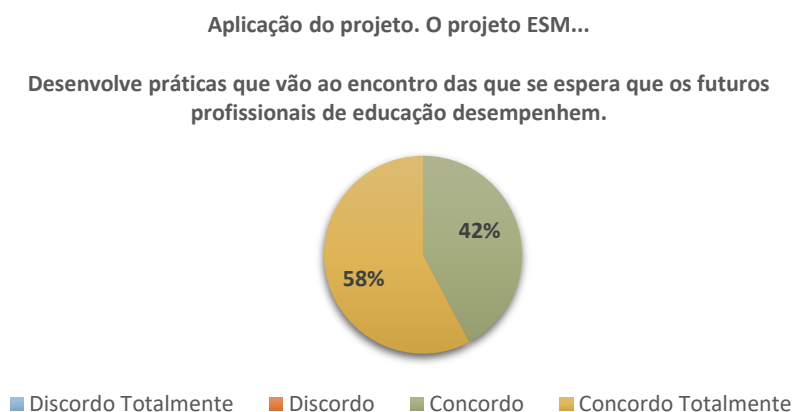


Gráfico 18 - Aplicação do projeto 8.

Assim, o gráfico 20 mostra-nos que os estudantes concordam totalmente e concordam (58% e 42%, respetivamente) com o facto de o projeto desenvolver práticas que vão ao encontro das que se espera que os futuros profissionais de educação desempenhem. É importante referir que não existe nenhum participante que discorde ou discorde totalmente com a afirmação, o que nos ajuda a concluir que o isomorfismo pedagógico que o projeto pretende desenvolver, se encontra claro e bem sucedido na ótica dos estudantes, na medida que consegue promover uma visão aberta dos pressupostos e princípios que os estudantes consideram apropriados de aplicar no futuro.

No que diz respeito à terceira subdimensão – as *Práticas dos docentes*, podemos referir que esta é constituída por seis afirmações.

Práticas dos docentes. Os docentes...

Revelaram-se sempre disponíveis durante o projeto ESM.

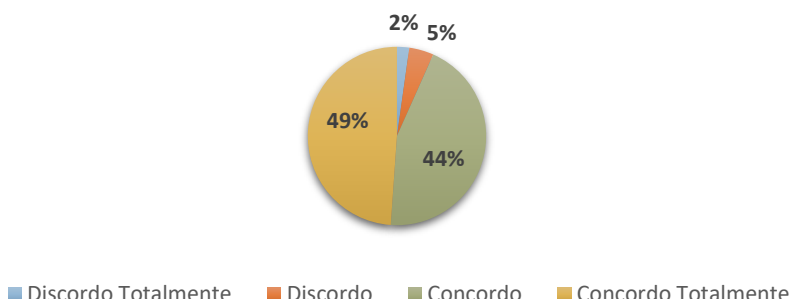


Gráfico 19 -Práticas dos docentes 1.

A primeira afirmação - “Os docentes... Revelaram-se sempre disponíveis durante o projeto ESM.” e apresenta praticamente uma maioria de estudantes que concorda totalmente (49%) e concorda (44%), existindo 5% dos participantes que discordaram com a afirmação e 2% que discordaram totalmente. Como o relatório refere, o docente, no seu papel de desafiador e mediador, passa a ser um recurso que os estudantes utilizam para discutir as suas ideias e delinear novos caminhos.

Práticas dos docentes. Os docentes...

Demonstraram grande capacidade de escuta na relação com os estudantes.

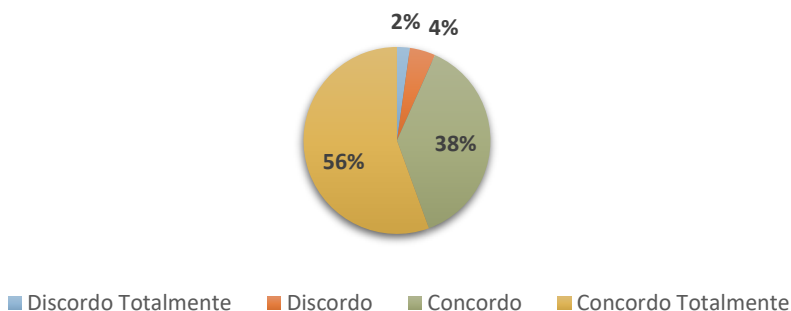


Gráfico 20 - Práticas dos docentes 2.

Práticas dos docentes. Os docentes...

Valorizaram a comunicação nas relações com os docentes, com os estudantes e restante comunidade acadêmica.

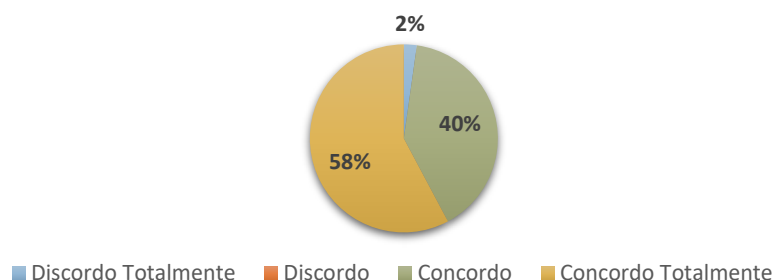


Gráfico 21 - Práticas dos docentes 3.

Por consequente, a seguinte afirmação aborda a capacidade de escuta na relação com os estudantes, demonstrada por parte dos docentes, sendo que os participantes revelaram concordar totalmente (56%), correspondendo à maior parte dos inquiridos e 38% concordaram com a afirmação. Relativamente à resposta do discordo e discordo totalmente, 4% e 2% dos inquiridos refutaram, respectivamente. Podemos afirmar que os resultados relativos às opções concordo e concordo totalmente possuem praticamente a mesma percentagem (diferença de 1%), quando somadas, em ambos os gráficos (gráfico 22 e gráfico 23), o que permite compreender que os docentes se tornaram mais disponíveis e com maior capacidade de escuta perante os estudantes. O paradigma norteador do projeto designa-se de paradigma pedagógico da comunicação, que se interessa pela gestão da relação que os estudantes e os professores estabelecem, como pela qualidade da comunicação que geram (Trindade e Cosme, 2016). Numa mesma perspetiva, o gráfico 23 apresenta a valorização da comunicação nas relações que os docentes realizam com os estudantes e restante comunidade académica, sendo que mais de metade dos inquiridos concordam totalmente (58%) com o item em questão, dando sentido ao gráfico anterior (gráfico 22).

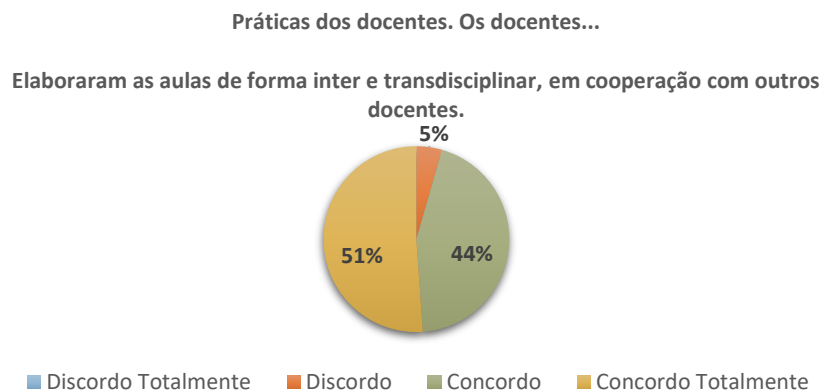


Gráfico 23 - Práticas dos docentes 4.

Quanto às práticas dos docentes, a seguinte afirmação refere que “Os docentes... Elaboraram as aulas de forma inter e transdisciplinar, em cooperação com outros docentes.”, e a maior parte dos participantes concordaram totalmente (51%) e concordaram (44%), sendo que 5% discordaram. O projeto, como abordado no capítulo anterior, assenta na transdisciplinaridade como um dos principais alicerces científicos e, primeiramente, foi desenvolvido por experiências de dois docentes que trabalharam em interdisciplinaridade e cooperação dentro das suas UC. A ideia base da transdisciplinaridade é a de diferentes áreas de conteúdo trabalharem em conjunto para resolver problemas reais potenciando a eficácia das soluções propostas (Alves et al, 2017). Deste modo, podemos concluir, através do gráfico 24, que esta forma de trabalhar, em cooperação e aplicando a transdisciplinaridade, está enraizado na prática pedagógica dos docentes, uma vez que “uma educação viável só pode ser uma educação integral do ser humano” (Nicolescu et al, 2019, p. 17).



Gráfico 22 - Práticas dos docentes 5.

No mesmo ponto de vista, a afirmação “Os docentes... Contribuíram significativamente para o desenvolvimento da minha autonomia, capacidade de reflexão e consciencialização como futuro/a profissional de educação.”, obteve resultados muito idênticos ao gráfico anterior.

Assim, 53% dos inquiridos concordam totalmente e 45% concordam, sendo importante referir que apenas 2% dos participantes discorda da afirmação (gráfico 25). Pode-se concluir que a forma como os docentes elaboram as aulas e as suas práticas pedagógicas, contribuem para potencializar princípios como a autonomia, a capacidade reflexiva e a consciencialização nos estudantes, através da aproximação dos mesmos aos estudantes, à capacidade de escuta disponibilizada, às abordagens inter e transdisciplinares, à valorização das comunicações e da aprendizagem cooperada e até da mediação e não instrução da construção do processo de aprendizagem dos estudantes, tal como mostra o gráfico 25.

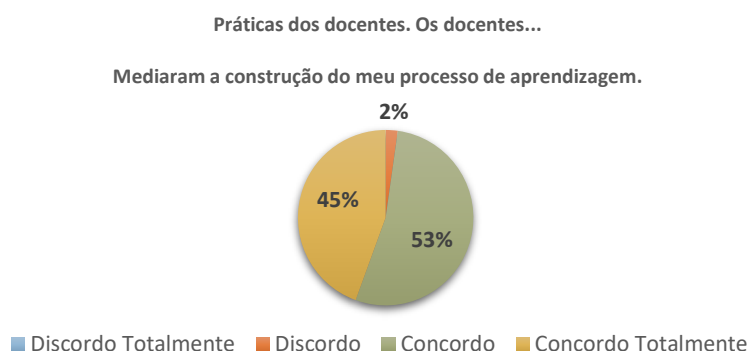


Gráfico 24 - Práticas dos docentes 6.

A maioria dos estudantes concorda (53%) que os docentes medeiam a construção do processo de aprendizagem dos mesmos e 45% concorda totalmente, sendo que poderá ter sido um item que não foi tão claro, uma vez que os resultados da opção *concordo* são superiores aos resultados da opção *concordo totalmente*.

A última subdimensão, relativa aos *Instrumentos e procedimentos*, é constituída por seis itens e possui uma escala maior, uma vez que surgiu a necessidade de colocar o parâmetro *Não tive oportunidade de realizar o instrumento*, uma vez que existem participantes que não realizaram alguns instrumentos ou procedimentos face a diversas situações temporais ou até pessoais (ano de inscrição, tempo frequentado, grau frequentado, desistência do curso, etc.).

Instrumentos e procedimentos.

Sinto que os instrumentos aplicados me tornaram mais autónomo/a, reflexivo/a e responsável.

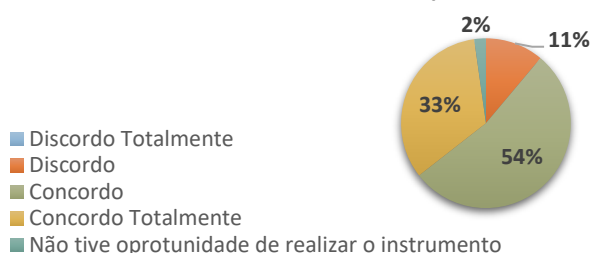


Gráfico 26 – Instrumentos e procedimentos 1.

Assim, a primeira afirmação que corresponde a “Sinto que os instrumentos aplicados me tornaram mais autónomo/a, reflexivo/a e responsável.”, podemos afirmar que apresenta alguns valores diferentes dos que temos analisado. Portanto, a maioria dos inquiridos concorda (53%) com a afirmação mas já existe uma maior percentagem de discordo e discordo totalmente (11% e 2%, respetivamente) em comparação com os resultados anteriormente apresentados. Relativamente à opção de concordo totalmente, 33% dos participantes escolheu a mesma. Podemos compreender que muitos são os inquiridos que consideram que os instrumentos aplicados do projeto ESM os tornaram mais autónomos, reflexivos e responsáveis, mas também existe uma pequena parte que discorda.

Instrumentos e procedimentos.

As sebatas ajudaram-me a melhorar a minha escrita reflexiva.

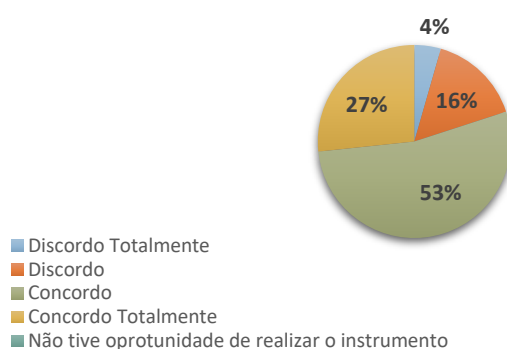


Gráfico 25 - Instrumentos e procedimentos 2.

No que diz respeito à afirmação “As sebatas ajudaram-me a melhorar a minha escrita reflexiva.”, os resultados apresentam que maior parte dos inquiridos concorda (53%) com a afirmação e 27% concordam totalmente, o que dá, no total, uma percentagem de 80% dos participantes. Os estudantes que discordam ou discordam totalmente do item em questão são, no total, 20%, o que demonstra um aumento desta percentagem em comparação com os outros gráficos já apresentados. As sebatas servem como registo de reflexões dos estudantes, de todo

o processo interior de aprendizagem, de construção individual e coletiva de projetos, de emoções, situações vividas, análises críticas e sentimentos experienciados (Silva, 2019). Alguns estudantes demonstram uma maior dificuldade na sua utilização, como em compreender a sua utilidade (gráfico 28).

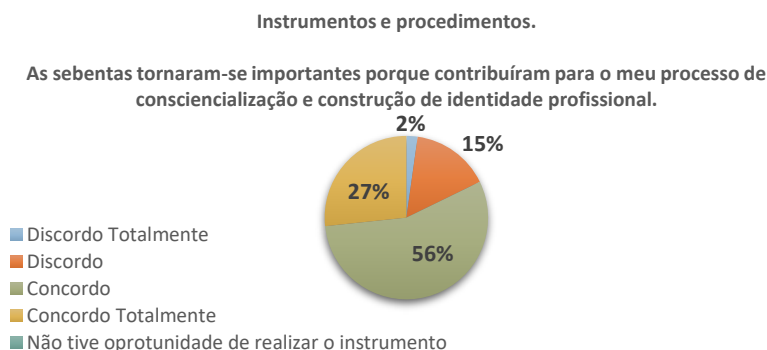


Gráfico 27 - Instrumentos e procedimentos 3.

Em conformidade com a afirmação anterior sobre a sebeta, o gráfico 29 apresenta os resultados do item “As sebatas tornaram-se importantes porque contribuíram para o meu processo de consciencialização e construção de identidade profissional.”, na medida que, como referido anteriormente, o seu propósito é o de ajudar os estudantes a refletir sobre as situações e experiências vividas e os projetos de aprendizagem construídos, explorando-os criticamente, apoiado a conceção e estruturação da identidade profissional de cada estudante. Como refere Folque (2018), a formação académica, que os educadores e professores dispõem, implica uma construção profissional que passa pela afirmação de uma conceção própria sobre o seu trabalho, numa construção autónoma da sua identidade profissional, dando particular importância ao papel da escrita no decorrer da formação. A escrita é como uma ferramenta de pensamento e de construção de conhecimento, na medida que potencia no indivíduo a tomada de consciência dos processos (Vigotsky, 1994).

Desta forma, dos inquiridos, 56% concordam com a afirmação, sendo a maioria dos participantes, enquanto que 27% concordam totalmente e 15% discordam (gráfico 29).

Instrumentos e procedimentos.

O roteiro pedagógico ajudou-me a refletir sobre a importância da inter e transdisciplinaridade nas práticas de educação.

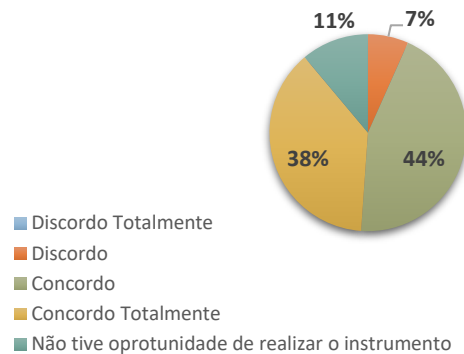


Gráfico 33 - Instrumentos e procedimentos 4.

Instrumentos e procedimentos.

O roteiro pedagógico promove a construção de estratégias para a realização de práticas inter e transdisciplinares.

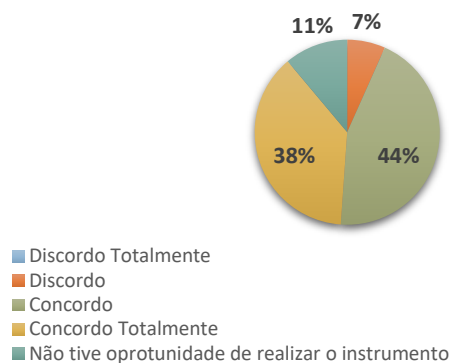


Gráfico 28 - Instrumentos e procedimentos 5.

Por outro lado, quanto ao outro instrumento, segue a afirmação “O roteiro pedagógico ajudou-me a refletir sobre a importância da inter e transdisciplinaridade nas práticas de educação”, podemos afirmar que 11% dos inquiridos não realizou o roteiro pedagógico, mas 44% dos participantes concordou com a afirmação e 38% concordou totalmente (gráfico 30).

Ainda relativo ao mesmo instrumento, o gráfico 31 apresenta dados iguais ao gráfico 30, sendo o primeiro relativo à afirmação “O roteiro pedagógico promove a construção de estratégia para realização de práticas inter e transdisciplinares”. Assim, é importante compreender que, em ambas as afirmações, na totalidade, 82% dos inquiridos concorda e concorda totalmente com os itens, o que nos permite perceber que o roteiro auxiliou na reflexão sobre a importância do desenvolvimento de práticas inter e transdisciplinares, como também promoveu ferramentas e estratégias para a realização dessas mesmas práticas. Ainda assim, uma minoria de 7%, em ambos os casos, discordou com as afirmações.

Instrumentos e procedimentos.

A definição dos critérios e das ponderações de avaliação dos instrumentos revelaram um modelo de avaliação justo.

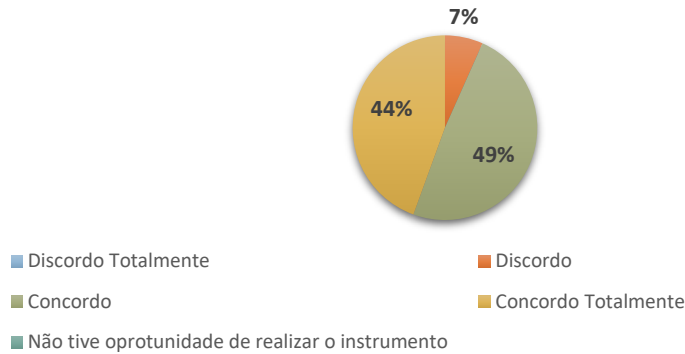


Gráfico 342 - Instrumentos e procedimentos 6.

O último gráfico reflete a afirmação “A definição dos critérios e das ponderações de avaliação dos instrumentos revelaram um modelo de avaliação justo.”, que apresenta 49% dos inquiridos a concordar com o item e 44% a concordar totalmente. Assim, 93% dos participantes consideram o modelo de avaliação justo, enquanto que 7% discorda. O relatório do projeto ESM refere que uma das suas intenções é a de discutir a avaliação e a elaboração das matrizes de avaliação com os estudantes (Castro, 2017). Neste sentido, como uma comunidade de aprendizagem, para que o estudante se envolva no seu processo de aprendizagem, o mesmo participa ativamente na avaliação (Folque, 2018). Ao participar na avaliação, o estudante pondera as percentagens para cada parâmetro de acordo com as suas capacidades, de forma a progredir nas suas dificuldades, desenvolvendo uma autorregulação por parte dos mesmos.

Dimensão III: Relação com o projeto e desenvolvimento da identidade profissional do estudante

A dimensão III corresponde às questões abertas do questionário, onde se procurou compreender o impacto do projeto e a construção da identidade profissional do estudante, conhecer quais os princípios valorizados do projeto que norteiam o desenvolvimento das ações educativas do estudante e entender quais as expectativas futuras dos estudantes face ao projeto.

Tabela 5

Impacto do projeto na formação dos estudantes.

Categorias	Subcategorias	Percentagem de Respostas
O projeto teve impacto na formação do estudante.	O projeto teve impacto, mas o estudante não justificou.	7%
	O projeto mudou a perspetiva do estudante quanto à Educação.	40%
	O projeto transformou a construção da identidade profissional futura do estudante.	22%
	O projeto enriqueceu o percurso académico do estudante.	20%
	O projeto está de acordo com o que o estudante/profissional defende quanto à Educação.	5%
	O projeto teve um impacto negativo no percurso do estudante.	2%
O projeto não teve impacto na formação do estudante.	O projeto não teve impacto e o estudante não justificou.	2%
	O projeto não teve impacto face ao tempo em que o estudante esteve em contacto com o mesmo.	2%

No que diz respeito à primeira questão - *O projeto ESM teve impacto na sua formação? De que maneira?*, atendendo à análise de conteúdo (categorial) que se encontra em apêndice (apêndice C), podemos considerar que a maioria dos inquiridos revelou que o projeto foi/é impactante no seu percurso académico, sendo que dos 94% dos estudantes, 40% assume que o projeto mudou a sua perspetiva em relação à Educação, através de afirmações como:

“(...) comecei a olhar a educação de forma diferente, (...) ver as crianças como seres ativos e dinâmicos.”

“Mudou a minha maneira de ver a educação, encontrei-me.”

“Teve impacto na forma como olho o ensino, numa perspetiva mais abrangente (...).”

Seguidamente, os inquiridos abordaram também, que o projeto transformou a sua construção de identidade profissional futura (22%), confidenciando potencialidades que o projeto desenvolveu nos mesmos. A identidade profissional de um educador/professor é algo que será construído até ao fim da sua carreira, através de mudanças da sociedade, de formações constantes e partilhas necessárias. Os inquiridos referiram que o projeto se tornou uma mais valia, uma vez que:

“Motivou-me a ser uma profissional mais aberta à diferença (...).”

“(...) potenciou a minha reflexão perante a prática profissional futura.”

“Ajudou-me a tornar na profissional que sempre quis ser e não sabia que seria possível.”

“(...) fazendo com que eu me tornasse mais ponderada e reflexiva sobre o tipo de educadora que quero ser (...).”

Alguns estudantes, referiram ainda que o projeto enriqueceu o seu percurso académico (20%), através dos alicerces e dos conceitos que o projeto defende, potenciando princípios nos estudantes. Os mesmos abordaram algumas das bases do projeto como conceitos desenvolvidos pelos mesmos:

“Tornando-me mais responsável pelo processo de ensino-aprendizagem.”

“Tornou-me mais consciente.”

“(...) fez com que me tornasse mais autónoma.”

“(...) uma mais valia na cooperação entre as diferentes disciplinas (...).”

“(...) por ter aprendido junto, com o que é meu mais o que vem do outro.”

As razões menos mencionadas são a respeito do estudante considerar que o projeto está de acordo com o que o mesmo (estudante/profissional) defende quanto à Educação e outras afirmações sobre o projeto ter impacto mas não apresentarem a justificação. Importa assim compreender que os impactos até aqui descritos são considerados impactos positivos, sendo que apenas uma percentagem de 2% defende que o projeto teve um impacto negativo no seu percurso, referido da seguinte forma:

“Teve impacto, mas não tão positivo quanto esperava. Senti (...) algumas contradições em relação aos docentes (...) na utilização da sebenta. (...) senti que divagámos em mar desconhecido.”

Já em relação ao facto de o projeto não ter impacto na formação dos inquiridos, houve uma taxa de resposta de 4%, sendo que 2% não justifica e outros 2% referem que não houve contacto suficiente com o projeto, devido ao tempo. Deste modo, conseguimos compreender que uma grande maioria dos inquiridos refere que o projeto teve impacto na sua formação de forma positiva enquanto que uma minoria diminuta menciona o impacto do projeto pela negativa. Ainda assim, uma percentagem muito reduzida de inquiridos referiu que não sentiu nenhum impacto com a aplicação do projeto.

Tabela 6

O projeto como uma mais valia.

Categorias	Subcategorias	Percentagem de Respostas
O estudante considera o projeto uma mais valia para a PES.	O estudante não justifica.	11%
	Ao nível reflexivo.	16%
	Quanto ao desenvolvimento da inter e transdisciplinaridade nas suas práticas.	20%
	Quanto às estratégias, ferramentas e pressupostos que o projeto transmite.	36%
	Considera uma mais valia mas não teve oportunidade de vivenciar na PES.	4%
O estudante não expôs opinião quanto ao projeto ser uma mais valia para a PES.	Porque não teve estágios.	4%
O estudante considera que o projeto não é uma mais valia para a PES.	O estudante não justifica.	7%
	Na medida que não conseguiu aplicar.	
	Em relação com o seu curso anterior.	

Quanto à questão “*O projeto ESM foi uma mais valia para as suas práticas de ensino supervisionada (PES) ou estágio formais? De que maneira?*” e consoante a análise de conteúdo (apêndice D) realizada, podemos compreender que 89% dos inquiridos considera que o projeto é uma mais valia para as práticas concretizadas, sendo que dessa percentagem de estudantes, 36% revela que o projeto foi uma mais valia quanto às estratégias, ferramentas e pressupostos que o mesmo transmite. Podemos observar nas seguintes afirmações:

“(...) através das didáticas, pois foi possível pensar “fora da caixa” e delinear estratégias que permitam às crianças aprender (...).”

“Liberdade de expressão, cooperação, comunicação, de pensar, ser diferente.”

“A forma de pensar diferente, de comunicar e cooperar.”

“Foi importante para que tivesse uma maior consciência do que significa ter um papel ativo, significativo e positivo no processo de ensino-aprendizagem.. (...).”

Seguidamente, uma das razões das mais referidas foi quanto ao desenvolvimento da inter e transdisciplinaridade nas práticas dos inquiridos (20%), sendo que é um dos grandes alicerces científicos do projeto ESM. Através das seguintes afirmações, conseguimos compreender que alguns dos estudantes desenvolveram práticas e intervenções transdisciplinares, tal como os docentes na formação elaboraram também:

“(...) consegui interligar através de uma atividade, diferentes áreas (...).”

“Sim, consegui relacionar diferentes áreas numa só atividade.”

“(...) nas práticas inter e transdisciplinares.”

Como verificámos na tabela, houve inquiridos que responderam que o projeto foi uma mais valia ao nível reflexivo (16%), sendo uma das estratégias mais estimuladas pelo projeto e pelos docentes que o implementam. Assim, as afirmações seguintes revelam a subcategoria abordada anteriormente:

“(...) utilizei a sebenta como instrumento reflexivo para os estudantes, à semelhança do que havia acontecido comigo.”

“Sim, ajudou-me a observar e questionar promovendo a minha constante reflexão”

“Sim, permitiu-me refletir e olhar para a educação de outra forma.”

“Sim. Fez-me parar para refletir e observar melhor a minha prática.”

Tal como na questão anterior, houve também nesta pergunta, inquiridos que não justificaram o porquê de o projeto ser uma mais valia (11%), afirmando apenas que “sim”. Os estudantes que não tiveram oportunidade de vivenciar na PES, consideraram o projeto como uma mais valia, sendo 4% dos 89% inquiridos abordados anteriormente. Para além da categoria de “O estudante considera o projeto uma mais valia para a PES.”, também existe a categoria “O estudante não expôs opinião quanto ao projeto ser uma mais valia para a PES.”, revelando uma percentagem de 4%, com afirmações como:

“Para os meus estágios não se adequou.”

“Não tive estágios.”

Importa também, apresentar a última categoria da análise de conteúdo referente à questão que se está a abordar, sendo “O estudante considera que o projeto não é uma mais valia para a PES.”, com uma taxa de resposta de 7%, dividida em subcategorias em que o estudante ou não justifica, ou não conseguiu aplicar ou relaciona com um curso realizado anteriormente. Podemos verificar através das seguintes unidades de registo:

“Não.”

“Não, porque não foi possível aplicar.”

“Não senti que tenha sido uma mais valia, pois, relacionando com a bagagem anterior, não considero que tenha sido uma mais valia.”

É possível interpretar que, de um modo geral, os inquiridos consideram que o projeto é uma mais valia para a PES e para os estágios formais, na medida em que contribuiu com as ferramentas, estratégias e princípios implementados e abordados, auxiliando os futuros

profissionais de educação a dar experiência ao isomorfismo pedagógico tão perspectivado pelo projeto e pelos docentes.

Tabela 7

Transferência do projeto.

Categorias	Subcategorias	Percentagem de Respostas
O estudante encontra-se a trabalhar na área..	Considera que aplica o projeto mas não justifica quais os contributos do mesmo.	6%
	Considera que aplica o projeto no seu todo.	18%
	Considera que aplica conceitos relativos à transdisciplinaridade.	12%
	Considera que aplica conceitos relacionados com o paradigma pedagógico da comunicação.	46%
	Considera que aplica conceitos relativos ao ato reflexivo.	12%
	Considera que não se aplica à faixa etária com que trabalha.	6%

Quanto aos inquiridos que já se encontram em contacto com a área de Educação foram questionados sobre os contributos do projeto ESM, que consideram presentes e norteadores das suas práticas, conseguimos concluir, através da análise de conteúdo (apêndice E), que a maior taxa de resposta incide nas explicações que abordam conceitos relacionados com o paradigma da comunicação (46%), coincidindo com praticamente a maioria dos participantes. De entre respostas, salientamos as seguintes:

“Mudança nos paradigmas educacionais, colocando o aluno como autor e agente da própria aprendizagem.”

“Derrubar muros entre os intervenientes diretos, alunos/crianças e professores/ educadores.”

“A forma como os docentes nos tratavam enquanto estudantes, acreditando sempre nas nossas capacidades, é sem dúvida a forma como quero tratar os "meus" estudantes também.”

“Principalmente o levar a pensar sobre, deixar descobrir.”

Outros estudantes desenvolveram respostas relacionadas com a aplicação total do projeto (18%), como verificado na tabela a seguinte, com afirmação como:

“Aplico-o a 100% na minha prática profissional.”

“O olhar o aprendiz como ensinador...; a importância de criar relações cooperativas a vários níveis (colegas, entidades, etc.) e o lugar imprescindível da constante reflexão da prática.”

“Fomentar e apostar numa educação holística, promover sempre a comunicação entre todos os intervenientes e contribuir para a mudança de práticas pedagógicas (não "trabalhar" sempre o mesmo)”

A transdisciplinaridade e o ato reflexivo, foram também conceitos abordados nesta questão, com uma percentagem de 12% em ambas as subcategorias. Como em todas as questões, revelaram-se respostas sem justificação (6%), apenas salientando a aplicação do projeto:

“Sim, baseio-me muitas vezes nas aprendizagens referentes à ESM, implementando-as com os meus alunos. Os resultados que tenho vindo a observar são muito positivos.”

Portanto, através da apresentação de resultados anterior, podemos concluir que os inquiridos que já se encontram a trabalhar na área de Educação, transferem, partilham e movimentam o projeto ESM, em diversos aspetos apontados. Muitos são os que aplicam contributos acerca do paradigma da comunicação, outros aplicam o projeto no seu todo e outros ainda revelam a aplicação de conceitos relativos ao ato reflexivo e à transdisciplinaridade. É nesta questão que encontramos presente o isomorfismo pedagógico e verificamos que o mesmo se encontra presente, conseguindo ser implementado como o projeto tanto ambiciona.

Tabela 8

A importância da ligação futura com o projeto.

Categorias	Subcategorias	Percentagem de Respostas
O estudante considera importante:	Manter ligação com o projeto através de...	Comunidades de aprendizagem.
		22%
		E-mails.
		4%
	Encontros ou Formações.	12%
		4%
	Testemunhos.	
O estudante não considera importante:	A expansão do projeto.	
	9%	
	Partilha a sua opinião quanto à importância da continuação futura do projeto.	
	14%	
O estudante não considera importante:	Que ocorram algumas alterações no projeto	
	7%	
O estudante não considera importante:	Manter ligação com o projeto.	
	4%	

Por último, relativamente à questão “Considera importante manter ligação com o projeto ESM? Em caso afirmativo, o que sugere?”, podemos verificar que as respostas foram diversificadas (apêndice F). Surgiram duas categorias relativas aos estudantes que consideram importante ou não consideram importante algum contacto ou ocorrência no projeto.

Deste modo, surge a primeira subcategoria que é relativa aos estudantes que consideram importante manter uma ligação com o projeto através de comunidades de aprendizagem (22%),

e-mails (4%), encontros ou formações (12%) e testemunhos (4%). Assim, identificam-se 42% dos inquiridos que assumem a pertinência de se pensar num método para manter uma relação entre o projeto, como se observa seguidamente:

“Comunidades de aprendizagem entre os docentes do projeto e os estudantes”

“Criação de uma plataforma online com conteúdos relacionados com: os valores do projeto ESM; partilhas sobre as nossas práticas pedagógicas; partilha de dúvidas/inquietações.”

“Interação por e-mail.”

“Encontros anuais.”

“Formações sobre ESM.”

“Apenas testemunhar o sucesso que o projeto teve (...).”

“Praticando-o no dia a dia.”

Posteriormente, houve estudantes que abordaram a continuação futura do projeto, como ambicionaram a sua expansão a outras instituições, sendo estes 9% dos inquiridos, com afirmações como:

“Que o projeto continue a ser desenvolvido na formação de educadores e professores e que se alargue a outras faculdades e institutos.”

“Que o projeto continue a crescer e que seja implementado em todos os anos de faculdade”

Numa mesma perspetiva, outros estudantes revelaram a sua opinião quanto à importância da continuação do projeto no futuro (14%), salientando aspetos que o projeto promove ou enriquece, no seu percurso académico e até profissional. Para uma melhor compreensão, segue algumas afirmações:

“É importante, pois permite uma partilha constante de aprendizagens onde todos aprendem e todos ensinam. E também pelo facto de ser possível contactar com outras realidades educativas.”

“Poder sempre pensar de uma maneira diferente, conseguir reunir aspetos positivos em todo o meu trabalho e com os menos bons conseguir ter a capacidade de ouvir a opinião de outros para melhorar. Aprender com todos.”

“Este projeto ajuda os estudantes a ter um alcance superior daquilo que pretendem para o seu futuro e a trabalhar com autonomia em diferentes projetos e trabalhos sugeridos pelos docentes.”

Em contrapartida, alguns inquiridos responderam que o projeto necessita de sofrer alterações e especificam quais (7%), focando alguns aspetos que na sua opinião não resultaram ou não compreenderam, como por exemplo:

“Este projeto necessita de ser explícito.”

“Aprofundar mais e melhor este projeto, para colocar em prática futuramente.”

“Retirarem a realização das sebtas no projeto”

“Era bom que todos os docentes gostassem de trabalhar/ensinar dessa forma (...) Porque os estudantes foram habituados a este projeto da ESM e nem todos os docentes estão dispostos a aderir, o que por vezes, nos confunde (...).”

“Sugiro que conheçamos mais a realidade dentro das diferentes instituições/escolas para nos permitirem ter mais prática/experiência para quando iniciarmos a nossa profissão.”

Por fim, uma pequena minoria de participantes considera que não é importante manter a ligação com o projeto (4%) sem apresentarem justificações. Assim, podemos encerrar esta análise compreendendo que, esta questão gerou múltiplas respostas de subcategorias diferentes, dando-nos oportunidade de interpretar as mesmas. Deste modo, a maioria dos estudantes (96%) compreendeu que se poderiam desenvolver relações, futuramente, entre os mesmos e o projeto através de diversas ferramentas e a minoria abordou que não considera importante estabelecer uma ligação. Importa que, alguns participantes compreenderam a questão como sugestão de melhorias a desenvolver no projeto, assumindo assim, diversos aspetos concretos a aperfeiçoar. Ainda, outros participantes retrataram a importância da continuação do projeto no futuro, como também a sua expansão a outras instituições. Em síntese, toda esta interpretação contribui para reconhecer que os estudantes construíram um elo com o projeto, que lhes permite concordar com o seu desenvolvimento futuro, a sua expansão, o seu melhoramento e ainda a forma como podem desenvolver partilhas.

2.3.2. Apresentação e discussão dos resultados das entrevistas aplicadas aos docentes

Apresenta-se a análise e discussão dos resultados das entrevistas realizadas a três docentes da ESE Jean Piaget de Almada, que *pensaram, criaram e alimentaram* o projeto ESM, bem como toda a sua implementação. A análise e discussão dos resultados foi realizada a partir da análise de conteúdo (apêndice J).

Para uma melhor caracterização dos entrevistados, podemos referir que ao nível das habilitações académicas, o E1 possui “um bacharelato em 1º ciclo, uma licenciatura em 2º ciclo nas áreas específicas de Matemática e Ciência (...) o mestrado em Ciências da Educação na área da Matemática e um doutoramento que está parado, também em Ciências da Educação na área da Matemática (...) e neste momento estou a concluir uma segunda licenciatura em Gestão”. Quanto ao E2, o mesmo refere que é “mestre em Didática da Língua Portuguesa em 1º e 2º Ciclo e encontro-me a frequentar o doutoramento em Educação, especialidade de

Literacia e Educação” e o E3 afirmou que detém “o doutoramento em Educação na especialidade de pedagogia”. O docente com mais anos de serviço no Instituto é o E3 com 25 anos, seguidamente o E1 com 22 anos e por último, o E2 com 20 anos, mas que atualmente já não se encontra a lecionar no Instituto. Questionados sobre os graus e as UC’s lecionadas, o E1 refere que lecionou todos os graus que o instituto teve, desde os bacharelatos aos mestrados, nos cursos de Psicologia, Motricidade Humana e Ciências da Comunicação, encontrando-se ultimamente centrado apenas no curso de Educação Básica e nos mestrados de Educação Pré-Escolar e 1ºCEB. O E2 lecionou todas as UC’s referentes à Língua Portuguesa no curso de Educação Básica e nos mestrados de Educação Pré-Escolar e 1ºCEB, enquanto que o E3 já lecionou, tal como o E1, em todos os graus académicos, como também em cursos técnicos, revelando que o mestrado em Educação Pré-Escolar e 1ºCEB é o que mais gosta.

Quanto à perceção dos entrevistados face ao projeto. Efetivamente, dado a primeira questão realizada, foi referido que o projeto foi pensado numa conversa informal entre dois docentes, com o objetivo de desenvolver algumas atividades entre diferentes disciplinas e em equipa, até convenceram mais docentes a participar. Pode-se verificar nas unidades de registo que se apresentam:

“(...) surgiu, (...) à mesa do café. (...) em conversa com a E2, ela estava a dar Didática da Língua Portuguesa e eu estava a dar Didática da Matemática e achamos que era uma ideia interessante fazermos aqui uma troca de galhardetes quase entre as duas disciplinas.” (E1)

“(...) começamos a pensar que se ele era da área da Matemática e eu da área da Língua Portuguesa, tínhamos de trabalhar em conjunto, tínhamos de trabalhar em equipa e foi assim que começou a surgir.” (E2)

“Fiquei ainda mais contente quando me desafiaram para juntar a eles.” (E3)

Para além de se desenvolverem atividades entre diferentes disciplinas, os entrevistados referem outros motivos para a existência do projeto. Assim, o E2 refere a existência de um projeto como uma mais valia, até porque espelha um trabalho de equipa e um repensar sobre a educação no ensino superior, que exige mudanças necessárias ao nível da mentalidade docente. De acordo com o enquadramento teórico, existem dilemas associados às práticas dos contextos de formação e é preciso que haja por parte dos formadores responsáveis pelo processo, a perceção e a consciência da intencionalidade das suas ações de ensino (Rosalen & Rozineli, 2007).

O E3 aborda a importância de se preparar os estudantes para a flexibilidade pedagógica e tentativa de transdisciplinaridade, tal como se verifica no relatório de projeto, a “intenção

clara de auxiliar futuros e atuais educadores/professores a elaborar e realizar o seu próprio projeto de aprendizagem (...) para responder aos desafios, sempre diferentes e cada vez maiores” (Castro, 2017). Podemos observar seguidamente a opinião dos docentes:

“O que levou à existência do projeto era a inexistência de um projeto educativo e uma linguagem da escola (...) sabemos que não se faz escola sem trabalhar em equipa (...) o que estávamos a fazer era uma transformação absolutamente necessária ao nível da mentalidade dos docentes, ao nível do repensar como se devia fazer pedagogia no ensino superior (...).” (E2)

“Uma das questões que se punha era: estamos a preparar os professores para quê? (...) qual é o campo que eles vão ocupar (...) vão ocupar um espaço que é de flexibilidade e de tentativa de transdisciplinaridade, trabalhando através de projetos (...) que sejam elaborados pelos próprios estudantes. (...) temos de preparar os nossos estudantes dessa forma (...).” (E3)

Quanto à fundamentação que o projeto tem por base, todos os inquiridos demonstraram coerência nas suas respostas, apontando os conceitos de: isomorfismo pedagógico, transdisciplinaridade e paradigma da comunicação. Estas respostas estão em conformidade com as motivações e fundamentação apresentada no relatório do projeto (Castro, 2017), que se encontra no enquadramento teórico. Seguem as unidades de registo que provam as respostas dos participantes:

“(...) os dois alicerces base do projeto, é a questão do isomorfismo pedagógico e a transdisciplinaridade.” (E1)

“Os alicerces científicos resumem-se a algumas palavras, (...) isomorfismo pedagógico, (...) ao conceito de transdisciplinaridade, o conceito de cooperação, num conceito de procura constante de reflexão e de autoformação e uma questão de uma aprendizagem através do paradigma da comunicação.” (E2)

O isomorfismo pedagógico surge, segundo os docentes, perante a necessidade de se desenvolver uma ação docente consoante aquilo que se pretende que os futuros professores e educadores repitam no seu campo de trabalho. Em conformidade e de acordo com o enquadramento teórico, Niza (2009, p. 352, citado Costa & Folque, 2013) refere que

(...) a estratégia metodológica que consiste em fazer experienciar, através de todo o processo de formação, o envolvimento e as atitudes; os métodos e os procedimentos; os recursos técnicos e os modos de organização que se pretende que venham a ser desempenhados nas práticas profissionais efetivas dos professores.

Os participantes no estudo que abordaram o isomorfismo pedagógico apresentaram razões muito semelhantes, demonstrando congruência entre elas. Podemos verificar nas seguintes unidades de registo, o que os docentes referem:

“a questão do isomorfismo pedagógico é (...) nós temos que passar pela situação, nós temos sentido na pele essas transformações e essas formas diferentes de fazer, (...) nós estamos na formação inicial de professores, se nós dissermos que temos de ter aprendizagens ativas, mas continuamos a apresentar PowerPoint (...)” (E1)

“O outro pilar é o isomorfismo pedagógico, porque (...) aquilo que nós fizemos na formação de professores vai ser repetido por eles no campo de trabalho.” (E3)

Quanto ao conceito de transdisciplinaridade, um dos docentes refere o facto do conceito já estar implícito na profissão de educadores de infância e professores de 1ºCEB, devido ao seu regime de monodocência. Assim, perante esta situação, não faz sentido desenvolver as UC's, no ensino superior, de modo separado.

“A questão da transdisciplinaridade já faz parte das áreas que abordamos, uma vez que já estamos a falar num educador de infância e professor único. (...) não faz sentido (...) fazer aquilo que nós fazemos na formação que é: na segunda-feira das seis às oito horas temos Português, das oito às dez horas temos matemática (...)” (E1)

Por último, em relação aos paradigmas educacionais, neste caso, é o paradigma da comunicação que o projeto declara, que prevê a relação entre a aprendizagem e a relação docente-estudante, tal como se verifica na unidade de registo:

“os paradigmas educacionais que têm a ver com a forma como se aprende e relação estudante-docente (...). (E3)

Outro conceito que nos parece interessante é o de comunidade de aprendizagem, mencionado por um dos docentes, que revelou ser um dos pilares importantes do projeto ESM. De acordo com o enquadramento teórico, a comunidade de aprendizagem trabalha em interação e promove uma melhoria das aprendizagens dos estudantes, uma vez que os docentes em interação social, numa lógica circular, desenvolvem as aprendizagens da profissão e a apropriação do mundo, num âmbito de ecossistema que motiva a partilha (Niza, 2007). Apresenta-se a unidade de registo que afigura a conceção acima descrita:

“Há um pilar importantíssimo para nós que é a comunidade de aprendizagem, nós não estamos isolados, estamos todos a trabalhar na mesma coisa (...) a trabalhar ao mesmo tempo, permitindo a tal transdisciplinaridade.” (E3)

Relativamente às vantagens do projeto, os docentes referem diferentes razões, sendo que dois docentes abordaram o desenvolvimento da autonomia, bem como a preparação do estudante para o futuro desconhecido, como se verifica nas seguintes unidades de registo:

“Autonomia e jogo de cintura.” (E1)

“A primeira vantagem (...) é a de estar a preparar pessoas que tendo experimentado este projeto, haja esse afastar de medo do desconhecido (...) estarmos a deixar que cada um pense com as suas próprias mãos e seu próprio saber, o seu envolvimento pode fazer coisas maiores, mais alargadas do que se fosse de outra maneira. (...) nós estamos a preparar-vos para vocês educarem crianças para um mundo que ainda não conhecem.” (E3)

Quanto ao E2, este aborda a vantagem associada ao facto de existir um projeto educativo numa ESE, construído consoante a sua necessidade atual. Podemos conferir na seguinte unidade de registo:

“(...) haver um projeto educativo numa Escola Superior de Educação, (...) construído de raiz pelos docentes, mediante a necessidade que existe no terreno e na comunidade (...) a vantagem é de facto ficarmos com um projeto educativo coeso, sustentado, um projeto educativo que é de todos (...).” (E2)

Perante estas respostas, inevitavelmente surge a questão sobre quais os princípios fundamentais num docente de formação de professores e educadores, para os docentes entrevistados, tendo como base o projeto ESM. Assim, dois dos docentes afirmaram aspetos semelhantes, como o conhecimento do terreno, a constante aprendizagem e questionamento, a mente aberta, que tenha uma postura diferenciadora pedagogicamente, que medeie o conhecimento e que seja capaz de aprender com o outro, tal como se apresenta seguidamente:

“(...) ser uma pessoa com conhecimento científico, com conhecimento da prática, com conhecimento do terreno, que tem de ser uma pessoa que constantemente procure esclarecer, solidificar, conhecer, ter acesso a mais conhecimento (...), saiba escutar o outro (...) uma pessoa que em tudo prime por uma postura diferenciadora pedagogicamente, (...) seja um mediador de conhecimento, ou que seja autor (...) que tenha humildade para ver o outro como acrescento de si (...).” (E2)

“(...) o professor tem de conhecer minimamente o terreno, (...) é ter mente aberta, é estar disponível para mudar, estar disponível para ser questionado, estar disponível para ir à procura, estudar e discutir com os seus pares, nessa tal comunidade de aprendizagem que se vai formando exatamente porque as pessoas têm preocupações comuns.” (E3)

O E1 expôs a sua resposta referindo a necessidade de pedagogia, uma vez que não existe pedagogia para se ser docente de ensino superior, ou seja, o indivíduo especializa-se numa

determinada área científica e apenas discursa sobre a mesma, não lhe interessando a UC que o precede e sucede, dificultando assim a transdisciplinaridade.

“Pedagogia. Basicamente é a pedagogia e o bom senso porque infelizmente não existe pedagogia para o ensino superior, (...).” (E1)

Portanto, perante todas as respostas exploradas, conseguimos compreender a relação que os docentes têm ou tiveram com o projeto, como a perceção referente aos fundamentos que o sustentam, as vantagens de o desenvolver e os pressupostos necessários atualmente num docente de ensino superior, numa formação de professores e educadores. Desta forma, considerando todas as respostas, é perceptível a transformação necessária na educação, como nos princípios que gerem a ação dos docentes.

Assim, relativamente à primeira questão, alusiva ao bloco D, referente às transformações ocorridas perante o projeto que se desenvolveu, constata-se que, de alguma forma, o projeto contribuiu como uma motivação para o exercício da profissão dos entrevistados, ficando explícito nas respostas dos três inquiridos. Podemos verificar nas seguintes unidades de registo:

“(...) dá muito mais gozo agora.” (E1)

“(...) Promoveu uma grande alteração (...) conseguiu que eu, o E1 e outras pessoas estivessem motivadas para estar a lecionar e motivadas a construir alguma coisa em equipa.” (E2)

“(...) sem dúvida nenhuma. (...) este projeto me deu ânimo novo. (...).” (E3)

Quanto às planificações/planeamento das aulas, os entrevistados afirmam que existem alterações relativamente às mesmas antes da aplicação do projeto, referindo que o aspeto mais relevante dessa alteração é a planificação conjunta, com os outros docentes, de forma a conhecerem os conteúdos de cada UC e compreenderem de que forma podem interagir com os estudantes, em conjunto. Apresentam-se, seguidamente, as unidades de registo que espelham o referido anteriormente:

“Alterou, alterou porque basicamente agora planificamos em conjunto (...) e tendo esta visão do conjunto, torna-me melhor professor de certeza (...).” (E1)

“(...) antes estabelecemos uma teia entre os professores (...) portanto há muita coisa que na prática é feita porque é combinado previamente com os outros docentes. (...).” (E2)

Importa também referir que, a planificação estruturada que antes fazia sentido, deixou de fazer com a implementação do projeto, tal como o E3 refere:

“Anteriormente a planificação tinha objetivos, estratégias e partia quase sempre de mim (...) Nesta altura, (...) a panificação quase que não existia, era um bocado saber o que é que cada grupo quer propor.”

Assim, relativamente às estratégias utilizadas pelos docentes para, através da sua ação pedagógica, conseguir assumir o estudante como co-autor do seu projeto de aprendizagem, (contexto promovido pela mudança de paradigma pedagógico), compreende-se que cada entrevistado utiliza estratégias próprias, assumindo diferentes posturas, como se pode verificar nas seguintes unidades de registo:

“Basicamente é tirar o tapete dos pés. É passar muito a batata quente para as mãos dos estudantes, (...) deixar acontecer a discussão e tentar intervir só quando começa a haver sangue quase (...).” (E1)

“Em primeiro lugar, (...) procurando eu, que cada um descobrisse o seu próprio projeto de aprendizagem. (...) o que pretendem os alunos alcançar (...) guiá-los para que eles os alcancem. Naturalmente, construir com eles (...) promover e dar ferramentas a todos, para que todos consigam conquistar (...) promover muitos momentos de diálogo, promover muitos momentos de partilha de descoberta científica (...) É deixar cair um ensino expositivo, para passar a trazer um ensino em que todos partilhamos e em que todos conseguimos construir com a nossa visão e com a visão de todos.” (E2)

“Houve uma primeira estratégia que utilizamos todos que foi: na primeira aula vamos todos (docentes) (...) A segunda estratégia (...) - nós apresentávamos as UCs através dos programas (...) e depois dissemos que vocês é que iam trabalhar (...)” E3)

Portanto, o E1 utilizou uma metáfora para descrever a sua estratégia, referindo que é como colocar o estudante fora da sua zona de conforto e promover discussões e debates (saudáveis), interagindo assim, como um mediador do processo de aprendizagem. O E2 revela que procura que cada estudante descubra o seu próprio projeto de aprendizagem, para que possa guiá-lo até aos seus objetivos. Procura, também, dar ferramentas para que todos juntos consigam conquistar momentos de partilha e descoberta e ainda, aborda que, quanto ao ensino expositivo é como colocá-lo de lado e desenvolver um ensino em que todos partilham e constroem a sua visão e a de todos. Já em relação ao E3, esta assume que a sua principal estratégia, que é utilizada por todos os docentes do projeto ESM, é que numa primeira aula todos os docentes aparecem e por consequente, apresentam as UC's a lecionar através dos programas e procuram que sejam os estudantes a trabalhar a partir das mesmas. Considerando as respostas, é possível perceber que todos assumem estratégias próprias, mas que acabam por ter efeitos semelhantes nos estudantes e no objetivo a cumprir, que é o de assumir os mesmos como co-autores dos seus projetos de aprendizagem. Conseguimos concluir que o ensino

expositivo de acordo com métodos instrutivos, do professor para o estudante, já não é praticado pelos docentes no projeto ESM.

Quando questionados sobre outras alterações que possam ter sentido com a implementação do projeto, ficámos a perceber que o mesmo modificou atitudes, comportamentos e valores profissionais. Portanto, descobrimos que o E1 tornou-se mais atento e interventivo, o que promoveu uma aproximação aos estudantes. Já o E2 abordou algum do reconhecimento que teve ao implementar o projeto, uma vez que outras Escolas Superiores de Educação pediram a sua ajuda para a implementação das mudanças nas suas instituições e convites que recebeu para expor o projeto. O E3 demonstrou que a sua felicidade aumentou por estar mais perto dos estudantes, tal como o E1 referiu, salientando novamente a grande mudança que desenvolveu com a panificação, que a tornou mais próxima dos colegas, também. Seguidamente apresentam-se as unidades de registo que ilustram estas experiências abordadas anteriormente:

“(...) acabo por estar mais atento a determinados pormenores que me eram completamente alheios, sinto que estou mais interventivo e por outro lado sinto que estou mais próximo dos estudantes, (...)” (E1)

“O convite para a exposição do mesmo projeto, reconhecimento e pedido de ajuda de outras IES, para implementar a mudança nas suas instituições.” (E2)

“(...) andei muito mais feliz, pois estive mais perto de vocês (...). Uma grande mudança foi a planificação, que fiz uma grande mudança na forma como passei a estar com os meus colegas que partilharam o projeto, (...)” (E3)

Como referiu o E3, uma das mudanças foi a relação que estabeleceu com os seus colegas, uma vez que com o projeto surgiu a necessidade de construir uma comunidade de aprendizagem. Deste modo, procurámos compreender de que maneira a tal comunidade de aprendizagem contribuiu no desenvolvimento da profissão de cada um, salientando em seguida as unidades de registo referentes a esta questão:

“(...) me permite discutir vários tipos de questões, (...) o facto de existir uma comunidade é quase como se fosse uma rede de segurança (...)” (E1)

“(...) pela primeira vez consegui fazer aquilo em que eu acreditava na vida pessoal, que era poder trabalhar em equipa e isso foi uma grande mais valia sim.” (E2)

“Contribuiu muitíssimo, tanto para mim como para os outros (...) eu fui muitas vezes questionante, (...)”

Assim, a análise de conteúdo permite-nos evidenciar a percepção positiva que os docentes demonstram quanto à comunidade de aprendizagem. Assim, para o E1 a comunidade de aprendizagem constituiu-se como uma rede de segurança, o E2 demonstrou que a comunidade de aprendizagem corresponde a um objetivo seu na vida pessoal, que é o facto de poder trabalhar em equipa e o E3 revelou que foi uma grande contribuição para todos e que lhe permitiu ser questionante. De acordo com o enquadramento teórico, os docentes salientam especificidades inerentes à definição de comunidade aprendizagem, como um “grupo de pessoas empenhadas num objetivo comum, que visa a construção de uma cultura de aprendizagem coletiva, na qual os indivíduos são responsáveis não apenas pela sua aprendizagem mas, também, pela dos outros” (Afonso, 2009). Freitas (2010), numa mesma perspetiva destaca o sentido de discussão, construção de redes e desenvolvimento de tolerância e respeito, pelas opiniões e argumentos dos outros, tal como mencionado anteriormente.

Quanto ao bloco E, sobre a visão quanto à aplicação do projeto, surgiram algumas dificuldades sentidas pelos docentes. A dificuldade que foi mais mencionada foi a resistência sentida nas formalidades e mentalidades centradas na avaliação, sendo que os aspetos legais como a burocratização, tendo sido apontado por todos os inquiridos. A escola demonstrou algum medo e levantou algumas vozes de incómodo. Podemos verificar estas situações nas seguintes unidades de registo:

“(...) muitas resistências, quer em termos formais quer em termos de mentalidade (...) uma das questões muito assente era nos regulamentos de avaliação (...).” (E1)

“(...) senti que a maior dificuldade era (...) de aspetos legais de uma aplicação de determinados documentos ou de um enquadramento legal, que burocratizou muito o projeto e retirou-lhe força, (...).” (E2)

“(...) o medo que a própria escola teve, apesar do projeto ter sido aprovado no Conselho Pedagógico como projeto de escola, levantaram muitas vozes e ouve um valente incómodo (...).” (E3)

Outras dificuldades foram as sentidas por parte dos estudantes, na perspetiva dos docentes. Os estudantes sentiram um bloqueio normal, devido a uma mudança que se tornou complicada, tendo de gerir alguns conflitos interiores, inseguranças e receios. Os docentes afirmam que os estudantes viveram, até à entrada do ensino superior, anos de escolaridade muito instrutiva, em que lhes era dada muitas instruções e diretrizes, tornando toda esta experiência diferente.

Como referido anteriormente, a avaliação foi um tema muito discutido e que causou muitas resistências, portanto procurámos perceber de que maneira os docentes veem a mesma. Deste modo, o E1 refere que este método avaliativo dá confiança ao mesmo sobre o número que vai conferir ao estudante, enquanto que o E2 aborda a avaliação como uma mais valia e o E3 defende o facto de os estudantes aprenderem a planear a sua própria avaliação como envolvimento necessário para a motivação de aprender. Apresenta-se seguidamente as unidades de registo referentes a este tema:

“Para já a avaliação deve ser mesmo co-construída (...) e porquê? Porque eu enquanto professor tenho de sentir confiança naquele número que eu vou lá colocar e não podem existir dúvidas no estudante que aquele número diz respeito ao trabalho que foi desenvolvido, seja ele qual for.” (E1)

“A avaliação foi a principal questão neste projeto e a ser negociada com os estudantes, ser refletida, para mim foi uma das grandes mais valias dentro da sala de aula.” (E2)

“(...) A avaliação foi avaliação partilhada, ou seja, a autoavaliação e a heteroavaliação. Havia coisas que cada um de nós avaliava e havia aspetos em que todos avaliávamos o mesmo instrumento (...) vocês é que estabeleceram os critérios e os pesos relativos. Vocês aprenderam a planear a vossa avaliação, como futuros professores, (...) o envolvimento é extremamente importante para a motivação, porque quanto mais envolvidos os estudantes estiverem, mais motivados estão e mais vão aprender.” (E3)

Ainda em relação à avaliação, os instrumentos associados ao projeto foram um dos temas da entrevista. Tal como a avaliação, os instrumentos também suscitaram algumas dificuldades, uma vez que surgiu a necessidade de construí-los, quer pela partilha de conhecimento, quer pela avaliação, porque não fazia sentido continuar com ferramentas que por si só não eram suficientes para desenvolver o projeto, tal como o E2 refere. O E1 explora os instrumentos como páginas em branco que vão sendo construídas e acompanhadas, promovendo uma fidelidade e realidade ao trabalho, tornando-se mais fácil a atribuição de uma classificação. Segue-se as unidades de registo:

“(...) sendo um instrumento uma página em branco, ou seja, uma construção que vai sendo feita, sendo acompanhada mais frequentemente (...) há uma garantia da fidelidade e da realidade desse trabalho, portanto é mais fácil atribuir uma classificação (...).” (E1)

“Foi uma corda grande, dura de roer. Houve a necessidade de construir instrumentos, quer de partilha de conhecimento, quer de avaliação, houve essa necessidade, porque não fazia sentido continuarmos com ferramentas que por si só não eram suficientes para percorrermos bem o que era necessário no projeto (...).” (E2)

De seguida, os instrumentos pensados, construídos e implementados pelos docentes podem ser utilizados de maneiras diferentes por cada um na sua UC. Assim, para o E1 a sebenta constitui-se num portefólio de emoções e por ele pode surgir com apenas uma reflexão pelo semestre, uma vez que pretende compreender se o estudante consegue pensar sobre o que acontece. Para o E2 as sebentas consistem no retoque final perfeito, tornando-se em registos escritos científicos fulcral para o docente acompanhar os estudantes. Deste modo, como refere o E3, a avaliação da sebenta tem como objetivo a capacidade de reflexão do estudante, como o de questionar e tentar pensar. Para os autores apresentados no enquadramento teórico, a sebenta é fundamental no processo reflexivo de aprendizagem, uma vez que, como refere Niza (2012, citado por Sacoor & Paulus, 2013), obriga à reflexão e ao aprofundamento do conhecimento. Verifica-se nas unidades de registo:

“(...) a sebenta eu vejo como um portefólio de emoções, sei que há colegas meus que insistem com reflexões diárias, de todas as aulas, mas para mim poderia ser uma reflexão do semestre inteiro, por exemplo. (...) quero perceber é se aquele estudante consegue pensar sobre o que lhe está a acontecer (...).” (E1)

“As sebentas são a cereja no topo do bolo, as sebentas são registos escrito que se tornam científico, que é fulcral para nós docentes podem acompanhar os estudantes e para os estudantes voltarem à rotina da escrita e da reflexão.” (E2)

“(...) a sebenta não é só para ser avaliada, a sebenta é uma coisa que tem de nos acompanhar para a vida porque nós precisamos de refletir e escrever aquilo que refletimos (...).” (E3)

Um dos instrumentos muito usado pelos docentes antes da implementação do projeto era a prova escrita individual (frequência) e consideramos que importa compreender as diferenças que resultam da utilização da frequência para a utilização de uma sebenta, de um evento ou roteiro pedagógico, seja ao nível da sua implementação ou até avaliação. Todos os docentes apresentaram diferenças: como o E1 que considera que a frequência é mais fácil e dá menos trabalho mas que dá menos satisfação, dando o exemplo do evento, em que o professor acompanha o estudante durante o seu percurso académico e consegue assistir à evolução da pessoa, tornando-se muito gratificante. O E2 revela que uma frequência nada tem a ver com um instrumento utilizado pela ESM, sendo que um é verificar se o seu conteúdo está correto de acordo com a norma e o outro é dar feedback e ajudar na construção de um projeto de aprendizagem (respetivamente). Em relação ao E3, as diferenças são substanciais, porque a frequência é um momento e aquilo que se avalia está muito bem esquematizado enquanto que ao avaliar um evento estão-se a avaliar aspetos sociais e de relação que não se consegue avaliar

na frequência. Em seguida apresentam-se as unidades de registo que demonstram estes pontos de vista:

“Uma frequência é muito mais fácil, dá muito menos trabalho mas também dá muito menos gozo. Num evento, sendo que acompanho os estudantes praticamente desde o primeiro até ao último ano, eu acabo por assistir à evolução das pessoas ao longo do tempo e é muito gratificante ver que, nem que seja uma vírgula, eu consegui mudar qualquer coisa na cabeça daquelas pessoas. (...)” (E1)

“Não tem nada a ver uma coisa com a outra (...). Uma é verificar se o conteúdo está correto de acordo com a norma, a outra é dar um feedback e podermos continuar a ajudar na construção desse projeto de aprendizagem. (...) um que é solitário e é ver um papel escrito, o outro que é uma ação partilhada, uma ação que é feita em conjunto pelo estudante e pelo docente até ao fim.” (E2)

“Há diferenças substanciais porque, para já, a frequência é apenas um momento, aquilo que eu estou a avaliar está muito bem esquematizado e tem a ver sobretudo com aspetos memorizados (...) Avalio um evento, eu tenho de avaliar aspetos sociais e de relação que não podem ser avaliados numa frequência (...).” (E3)

Relativamente ao bloco F que aborda as expectativas futuras dos entrevistados, o mesmo permitiu-nos atentar que dois docentes anseiam que o projeto não acabe, acreditando que o mesmo há de continuar a existir e a dar azo a outros projetos (E1 e E2). Já o E3 demonstrou encontrar-se cético quanto ao futuro do projeto, uma vez que pensa que podem existir pequenos projetos mas não um tão alargado quanto este, apenas acreditando que cada um dos docentes vai colocar o projeto em prática nas suas aulas, mas nada mais. São ilustrativas destas crenças as seguintes unidades de registo:

“Ele acabar não acaba, pode não continuar neste mesmo modelo (...).” (E1)

“(...) que basicamente ele continue a existir e que dê azo a que sejam produzidas ou retiradas algumas conclusões que nos possam ajudar a fazer mais projetos Escola Sem Muros, (...) que isto tenha sido só um início.” (E2)

“(...) eu estou um bocadinho cética (...) O projeto tem duas vertentes: (...) a forma de estar no ensino-aprendizagem na formação docente (...) mas aquilo que eu neste momento sinto muito é que é possível fazer pequenos projetos, mas vai ser muito difícil ter um projeto tão alargado como nós tivemos (...) e outra parte que é a investigação (...) não está em causa, para já (...) mas eu estou cética em relação ao futuro do projeto (...). Aquilo em que eu acredito, é que cada um de nós nas suas aulas e nas suas UC's vai continuar a trabalhar assim (...).” (E3)

De acordo com este tema, questionou-se sobre a expansão do projeto a outras ESE's/formação de professores e educadores e conseguiu-se concluir que todos os docentes acham interessante e importante estender estas iniciativas, mas o projeto pode-se sustentar nas

mesmas bases mas numa filosofia da própria instituição, sendo que este não é replicável em outra instituição, porque explana as necessidades desta mesma, como se verifica nas seguintes unidades de registo:

“(...) importante sim, (...). Se calhar as bases do projeto já podem ser replicadas noutras instituições, com as suas especificidades (...) o projeto poder ser um projeto no Piaget e depois um outro completamente diferente com as mesmas bases numa ESE de Lisboa (...) a própria filosofia da instituição está esplanada no projeto, ou seja, este projeto como está montado, neste momento, é uma coisa muito própria desta escola (...) ele não é replicável em mais sítio nenhum.” (E1)

“Considero importante estender este tipo de iniciativas, naturalmente a mais instituições de ensino superior, sobretudo a formação de professores (...) Que cada um consiga construir um projeto (...) mediante as suas necessidades (...).” (E2)

“Sem dúvida nenhuma, aliás, as comunicações que nós fomos fazendo (...) sobre este assunto e as pessoas que estavam lá ficaram muito interessadas (...) provavelmente haverá outros que vão começar alguma coisa (...).” (E3)

Por fim, houve necessidade de questionar os docentes sobre o facto de os mesmos considerarem se é necessária uma mudança de paradigma evidente e urgente na educação em Portugal, na qual os mesmo responderam que sim, é necessária essa mudança e que cada vez mais é inevitável. Deste modo, em que posição se encontra o projeto *Escola Sem Muros* nesta mudança? – questionou-se novamente. Há uma resposta que pretendemos salientar:

“Há um incêndio na floresta e todos os animais começam a fugir. Um colibri pequenininho vem a voar no sentido do incêndio e depois voltou... depois ia e voltava... até que os animais que estavam a fugir perguntaram:

- Então, mas o que é que estás a fazer?

- Eu estou a apagar o incêndio. – respondeu o colibri.

- Mas tu... um pássaro tão pequenino com um bico desse tamanho, achas que consegues apagar o incêndio? – perguntaram os animais que fugiam.

- Eu estou a fazer a minha parte! – exclamou o colibri.” (E1)

É neste sentido que o E1 afirma a posição do projeto ESM, na medida em que os docentes do projeto estão a fazer a sua parte. Já o E2 revela que os docentes do projeto estavam a preparar educadores e professores capazes de agir de acordo com esta necessidade de mudança, tal como defende o E3, considerando o primeiro papel na formação de acordo com este “modelo”, que vai assumir um efeito multiplicador e influenciar pessoas. Seguem as unidades de registo referentes a este assunto:

“(...) nós estamos a fazer a nossa parte, não é uma questão de evangelização, mas é uma questão de fazer com que tenhamos ideias e que essas ideias sejam vistas por pessoas que consigam por essas ideias em prática nas suas comunidades (...).” (E1)

“Estiveram-se a formar educadores e professores capazes de agir de acordo com essa necessidade, de repensar e de mudar.” (E2)

“O primeiro papel é exatamente isso, a formação de educadores e professores de acordo com este modelo (...) Isto tem um efeito multiplicador (...) é aquela bola de neve que vai crescendo, à medida que se vai entendendo, porque cada um de nós que entra na carreira não tem ideia dos milhares de pessoas que pode influenciar (...).” (E3)

Em conclusão e de uma forma geral, através da análise das entrevistas, é possível constatar o papel que o projeto ESM tem no desenvolvimento profissional dos docentes, bem como toda a transformação que promoveu na ação pedagógica dos mesmos. É pertinente considerar que o projeto teve impacto uma vez que transformou o docente e desenvolveu ações que o motivaram para o exercício da profissão.

Considerações Finais

O presente relatório final é efetivamente o terminar de um árduo percurso de pesquisa e investigação, que surgiu com a necessidade de compreender o impacto de um projeto que acompanhou os estudantes da Escola Superior de Educação de Almada, enquanto formação de educadores e professores. A necessidade de mudança educacional está cada vez mais visível e Nóvoa (1992) defende que essa mudança depende dos professores e da sua formação, para que ocorra transformação das práticas pedagógicas nas salas de aula. Neste sentido, surge o projeto *Escola Sem Muros*, como projeto de intervenção e investigação, com a visão de preparar e desenvolver os futuros educadores e professores, capazes a elaborar o seu próprio projeto de aprendizagem, de uma forma autónoma, consciente e culturalmente estruturada para responder aos desafios cada vez maiores da sociedade (Castro, 2017).

O trabalho investigativo *visou compreender e identificar o impacto que o projeto Escola Sem Muros teve na formação dos estudantes e no desenvolvimento profissional dos docentes*, partindo de questões norteadoras definidas para os estudantes e para os docentes. Com as questões foram estabelecidos objetivos que ajudaram a desenvolver todo o processo investigativo.

Sendo este relatório, também uma forma de partilhar conhecimento, procuramos seguidamente apresentar os objetivos e os respetivos resultados compreendidos. Os resultados obtidos com o estudo permitem-nos afirmar que foram alcançados os objetivos determinados. O primeiro objetivo consiste em compreender qual o impacto do projeto ESM na formação dos estudantes e conseguimos concluir que o impacto causado pela implementação do projeto foi positivo. Os estudantes consideraram que o projeto alterou a sua conceção de educação e abriu novos horizontes, tendo atuado como um processo de mudança.

A análise realizada aos dados referentes ao questionário, permite evidenciar que, numa primeira perspetiva, o projeto colocou os estudantes fora da sua zona de conforto. O projeto revela uma diferença nas suas práticas relativamente às que os inquiridos estavam habituados, uma vez que aposta na ausência de instruções por parte dos docentes. De acordo com o enquadramento teórico, o relatório do projeto salienta um “período inicial de resistência à mudança, em que os estudantes revelam o seu receio perante a ausência do suporte instrutivo prévio por parte do docente” (Castro, 2017, s.p.).

Segundo os inquiridos, o projeto motivou o seu percurso e enriqueceu-os enquanto futuros profissionais, fazendo-os compreender que a educação num formato mais tradicional

não é uma mais valia. Perante um formato diferente do método tradicional que os estudantes estavam habituados, os mesmos referem que houve mudanças significativas ao longo do processo de ensino-aprendizagem, sendo que os pressupostos que sustentam esse novo processo promoveram princípios e valores que na maioria dos participantes lhes fazem sentido.

Relativamente à prática dos docentes, os estudantes consideraram que os mesmos se demonstraram disponíveis, que escutaram sempre que necessário, que valorizaram a comunicação nas relações com toda a comunidade, que elaboraram aulas inter e transdisciplinares em cooperação com os outros docentes e que a mediação da construção do processo de aprendizagem do estudante foi a estratégia mais utilizada pelos docentes. O professor, neste contexto, “não é visto como um transmissor de saberes e disciplinador mas antes como um mediador”, tem de orientar, cooperar, ajudar o aprendiz a vencer o esforço e as dificuldades (Pintassilgo & Andrade, 2019, p. 177). Concluímos, deste modo, que os docentes desenvolvem o papel expectado no relatório do projeto, na medida em que os estudantes revelaram concordar com as afirmações relativas a essas ações.

No que diz respeito à subdimensão dos instrumentos e procedimentos, os participantes demonstraram-se em concordância com as premissas apresentadas no questionário. Neste sentido, os instrumentos tornaram os estudantes mais autónomos, reflexivos e responsáveis, como as sebtas que contribuíram para melhorar a escrita reflexiva dos mesmos e por conseguinte, contribuíram, também, para o processo de consciencialização e construção de identidade profissional tal como o relatório do projeto apresenta, a “construção individual e coletiva de projetos de aprendizagem fica patente nas sebtas em que, cada estudante, regista as suas reflexões” (Castro, 2017, s.p.). Já o roteiro pedagógico, de acordo com os participantes que o realizaram, promoveu a construção de estratégias para a realização de práticas inter e transdisciplinares. Por fim, a escolha dos critérios e as ponderações de avaliação dos instrumentos, efetuada em cooperação com os estudantes, revelou-se num modelo de avaliação justo.

Atualmente, com base em diversas investigações, sabe-se que o mais importante é conceber uma formação de professores que seja holística e sistémica, que permita ao futuro profissional apreender a totalidade e a complexidade dos fenómenos educacionais e que o conduza ao desenvolvimento de competências (Dias & André, 2007). Neste sentido, o projeto ESM defende que os estudantes são parte ativa na investigação e na comunicação das evidências do trabalho, referindo que os estabelecimentos de ensino superior devem, apostar numa abordagem holística quanto à organização do sistema, promovendo assim a aquisição de

ferramentas por parte dos estudantes que lhes permitam flexibilizar o seu percurso académico e não académico (Castro, 2017).

Relativamente ao segundo objetivo definido para os estudantes, que pretende identificar os pressupostos do projeto ESM que contribuíram para as práticas (PES) e ações educativas dos estudantes, ficou provado que o projeto foi visto como uma mais valia para o desenvolvimento das PES, promovendo estratégias e pressupostos que permitiram o estudante desenvolver atitudes isomórficas com as que os docentes da formação revelaram com eles mesmos. Alguns estudos revelam que os professores enfrentam as aulas depois da sua formação e não se encontram preparados para a prática e os problemas oriundos da sociedade. É necessário haver mudança educacional e “repensar a formação inicial, a partir da análise das práticas pedagógicas e docentes” (Pimenta, 1999, citado por Correia, 2008). Assim, tendo o projeto ESM o propósito de auxiliar os futuros e atuais educadores e professores a elaborar e realizar o seu próprio projeto de aprendizagem, de forma autónoma e consciente, culturalmente estruturada para responder aos desafios do mundo e da escola, faz sentido conhecer quais os princípios e ferramentas com que o projeto contribuiu nas práticas dos estudantes (Castro, 2017).

Efetivamente, os pressupostos referidos pelos estudantes foram as práticas inter e transdisciplinares, as práticas reflexivas e de questionamento, os conceitos de cooperação, de liberdade de expressão e de comunicação. Aqueles que já se encontram a trabalhar na área e também contactaram com o projeto (enquanto estudantes), referem que os pressupostos que norteiam as suas ações educativas, atualmente, têm por base conceitos relacionados com a ESM. Deste modo, o conceito mais salientado tem a ver com aspetos relacionados com o paradigma da comunicação, que envolve o processo de ensino-aprendizagem, bem como a relação entre estudante e professor. Os conceitos de transdisciplinaridade e de reflexão, também se encontram presentes nas práticas.

Nesta perspetiva, de forma a acompanhar a mudança da sociedade nas escolas, é preciso que o profissional de educação se encontre munido com as condições necessárias. Desta forma, os estudantes e profissionais de educação participantes no estudo revelam que consideram importante que se mantenha uma ligação com o projeto através da comunidade de aprendizagem ou encontros/formações, uma vez que permite a partilha constante de aprendizagens, num espaço em que a construção do conhecimento é coletiva. De acordo com o enquadramento teórico, as comunidades de aprendizagem são organizações sociais de pessoas que trabalham em conjunto, partilham conhecimentos e valores, para alcançar objetivos mútuos, mas embora esses interesses comuns, os indivíduos levam para as comunidades diferentes personalidades com características únicas (Freitas, 2010).

Ainda assim, uma minoria de participantes considerou importante que o projeto sofra algumas alterações, focando aspetos relacionados com a clareza do mesmo, com as sebtas e com o facto de que nem todos os docentes trabalham segundo o projeto, tornando-se confuso para o estudante em formação.

No que diz respeito ao primeiro objetivo relativo aos docentes, este pretende conhecer a perceção dos docentes face ao projeto ESM. Ficámos a saber que os docentes visualizaram o projeto como um projeto educativo de escola que exige alguma transformação na mentalidade docente do ensino superior, em questões simples, como por exemplo, em trabalhar em equipa. A existência do projeto deve-se à questão da necessidade de preparação de professores e educadores para o espaço que vão ocupar, na medida em que o que é realizado na formação, irá ser repetido pelos estudantes no seu campo de trabalho. Este projeto é, para os inquiridos, um projeto construído de raiz, de acordo com as necessidades que existem no terreno e na comunidade, constituindo-se num projeto que é de todos e para todos, visto como uma mais valia. De facto, para os participantes a preparação de futuros profissionais para um futuro desconhecido, admitindo o seu envolvimento e o seu próprio saber, é das maiores vantagens do projeto.

Os alicerces científicos do projeto ESM para os participantes do estudo são o isomorfismo pedagógico como estratégia para desenvolver uma ação consoante aquilo que pretendem que os futuros educadores repitam no seu campo de trabalho; a transdisciplinaridade inerente à profissão em questão devido ao seu regime de monodocência; o paradigma pedagógico da comunicação que explana o processo de ensino-aprendizagem e a relação docente-estudante; e a comunidade de aprendizagem que permite que todos trabalhem em algo, ao mesmo tempo. Estes conceitos estão desenvolvidos no enquadramento teórico e estão de acordo com o que os inquiridos abordaram.

Quando aplicado o projeto, surgiram algumas dificuldades associadas à instituição, nomeadamente quanto às formalidades e ao método de avaliação do mesmo e houve a necessidade de criar instrumentos de avaliação que acompanhassem os objetivos do projeto.

Segundo os docentes, o projeto valoriza que um profissional de ensino superior procure esclarecer, questionar, escutar o outro, demonstrar disponibilidade, apresentar pedagogia e conseguir ver o outro como acrescento de si. Assim, Korthangen (2012, citado por Gonçalves, 2014) refere que se queremos que os estudantes confiem na sua capacidade de construir o seu próprio conhecimento e refletir sobre as suas visões do mundo, os formadores devem adotar esta postura, salientando essas mesmas coisas nos professores formandos. Futuramente os docentes anseiam que o projeto continue a existir e que dê oportunidade à existência de outros

projetos deste género. Cada projeto de escola deve espelhar as necessidades da escola e da comunidade envolvida, sendo apenas possível replicar as fundamentações do projeto ESM, mas não toda a sua especificidade.

É importante referir que os entrevistados afirmaram que o projeto desenvolveu uma motivação para o exercício da profissão docente face às transformações que promoveu nas suas ações pedagógicas. Ações essas que contemplam práticas inovadoras e reflexivas que, segundo Formosinho (2009) são necessárias nos programas de formação inicial, permitindo que o estudante confronte teorias com práticas docentes dos diferentes formadores. Efetivamente, o projeto tem como objetivo desenvolver práticas inovadoras que conduzam ao elaboração de um projeto de aprendizagem próprio do estudante, em partilha e reflexão constante, que permitam olhar a criança e o educador como sistemas abertos.

Assim, relativamente ao último objetivo estabelecido para os docentes, é possível referir que os dados obtidos permitiram identificar as transformações ocorridas nas práticas pedagógicas dos docentes com a implementação do projeto ESM. As análises das entrevistas demonstram que uma das grandes mudanças foi em relação à forma como se planifica/planeia uma aula, uma vez que esse planeamento começou a ser realizado em conjunto pelos docentes, de modo a conhecerem os conteúdos inerentes a cada UC e conseguirem interagir a partir deles. A planificação inflexível e estruturada deixou de fazer sentido, passando a existir uma planificação a partir do que os estudantes propõem, na medida em que o projeto preza pela aprendizagem co-construída. Deste modo, os entrevistados referem que o estudante é tratado como autor, através de estratégias que os docentes definem, como por exemplo, passar a responsabilidade para os dos estudantes e procurar que o mesmo descubra o seu projeto de aprendizagem, através do processo de mediação, de momentos de partilha e descoberta, para que se desenvolva uma visão de todos e com todos.

Ao longo da implementação do projeto, continuaram a surgir alterações no desenvolvimento da profissão, como um dos docentes que abordou o facto de se ter tornado mais atento e interventivo com os estudantes, outro docente referiu que sentiu algum reconhecimento por parte dos outros colegas e escolas, com convites para auxiliar em mudanças dessas mesmas escolas e ainda outro docente que afirma estar mais próximo dos seus colegas de profissão. Essa aproximação surgiu da necessidade de criação de uma comunidade de aprendizagem, que transformou os participantes pelo facto de se constituir num trabalho em equipa e permitir a aprendizagem cooperada, que auxiliou no questionamento de diversos temas, como em principal da avaliação aplicada com o projeto. A avaliação constitui-se, também, numa mudança drástica no percurso dos docentes, na medida em que passou a ser co-

construída com os estudantes, negociada e refletiva, envolvendo os estudantes nesse processo enquanto estabeleciam eles próprios os critérios e os pesos relativos a cada instrumento. Os instrumentos utilizados deixaram de ser a frequência e o trabalho individual/grupo tão constante, para ser utilizado uma sebenta, um roteiro pedagógico e eventos pedagógicos, não excluindo outras ferramentas que os docentes considerassem importantes e coerentes com o projeto.

Toda a mudança no exercício da profissão dos participantes está de acordo com a mudança que cada vez mais se anseia nos paradigmas educacionais que se desenvolvem atualmente nas escolas. Um docente defende que está a fazer a sua parte, considerando que se todos fizessem o mesmo, grande parte das escolas não precisariam de uma mudança urgente na sua educação. Dadas as necessidades de hoje, os docentes do projeto estiveram a trabalhar com os futuros profissionais, estratégias e ferramentas para que consigam lidar com essa necessidade, repensando e mudando ações educativas. Marçal (2012) corrobora com o referido anteriormente, uma vez que para se responder às necessidades, o professor deve superar o papel de quem apenas transmite a matéria, transformando-o num mediador do percurso do estudante até ao conhecimento.

Se queremos que nas escolas os professores reflitam sobre as suas práticas e os seus propósitos, então os cursos de formação devem estar organizados em função disso, colocando de lado processos e práticas de formação tradicionais e escolarizados (Flores, 2012). O futuro professor deve estar disponível para novas conceções educativas, novas formas de agir, de avaliar e de se relacionar com o outro (Gonçalves, 2014). Este processo envolve a transformação da identidade do professor, mediado por diferentes experiências e crenças, não devendo esta ser entendida como uma identidade estável e estanque (Flores, 2012). É neste sentido, que o projeto ESM se perspetiva, enquanto agente de mudança no percurso profissional dos docentes envolvidos. O projeto defende que um dos seus objetivos de investigação é compreender o processo de mudança e evolução dos docentes, através das suas práticas pedagógicas na formação inicial de professores e educadores.

De um modo geral, o projeto *Escola Sem Muros* constitui-se num projeto que é visto de forma positiva, tanto pelos estudantes como pelos docentes, sendo implementado por todos na oportunidade que têm de o fazer. É considerado um grande desafio de mudança e concomitantemente, um processo motivador para os seus agentes, proporcionando um olhar individual por cada um, mas também um olhar pluralista, que engloba tudo e todos.

Deste modo, a investigação permitiu-nos compreender que, de facto, o projeto foi implementado pelos docentes de acordo com o que o seu relatório transmite e é espelhado pelos

estudantes e antigos estudantes nas suas práticas e ações educativas. A percepção dos docentes e dos estudantes face ao projeto em questão está esclarecida ao longo do trabalho. O impacto experienciado, tanto pelos estudantes como pelos docentes, foi positivo e testemunhado como uma mais valia, no contributo que é a mudança paradigmática da educação.

O presente trabalho foi dedicado a um estudo exploratório, que apostou na construção de instrumentos – que deverão ser revistos e tratados estatisticamente, de forma a determinar a sua consistência e fiabilidade. Pensamos que a construção dos instrumentos foi o nosso maior contributo, na medida em que permite que possam continuar a trabalhar neles e no tema que trata. Os instrumentos, tornaram-se também, numa limitação do estudo, uma vez que face ao questionário, depois da análise e do tratamento dos dados, reparámos que alguns itens se tornaram repetitivas, como por exemplo, relativamente à prática dos docentes, onde se abordou a capacidade de escuta nas relações mas também a valorização da comunicação, acabando por ser redundante. Já no que diz respeito aos itens dos instrumentos e procedimentos, refere-se que os instrumentos aplicados tornaram o estudante mais autónomo/a e seguidamente afirmou-se também que, as sebtas ajudaram a melhorar a escrita reflexiva dos estudantes , tornando-se novamente repetitivo. Em relação à entrevista, sentimos que a mesma se tornou muito extensa quanto à sua análise, sugerindo que se reduzam algumas questões e se reformulem outras, para que não perca a sua contextualização. Face ao interesse verificado pela análise dos resultados dos estudantes e dos docentes, em manter a sua ligação ao projeto, sugere-se que seja dada uma maior atenção, no sentido de responder às solicitações que possam corresponder à implementação de comunidades de aprendizagem, de encontros científicos, ações de formação, entre outros.

O estudo evidencia o seu carácter exploratório, na medida em que se foca maioritariamente nos instrumentos e nas evidências que os resultados apresentam face aos estudantes, de um modo geral. No entanto, o questionário permite a recolha de dados referentes às caraterísticas sociodemográficos dos inquiridos, tornando-se interessante, no futuro, realizar uma investigação mais específica, em que possa ser analisado o grau de impacto em função do tempo de ligação com as atividades do projeto ESM. Atualmente, é prematuro desenvolver esse tipo de análises, uma vez que se tratando de um tema muito recente e muito específico, focado num projeto desenvolvido na ESE de Almada, a produção científica sobre o mesmo é ainda muito escassa.

O final do presente relatório espelha o termo de um percurso académico cheio de sorrisos, aprendizagens e mudanças, não tivéssemos nós contactado com o projeto ESM, que contribuiu para a construção da nossa identidade profissional. A identidade profissional

constitui-se num aspeto central no processo de tornar-se professor e educador, que é social e culturalmente complexo, dinâmico e interativo (Flores, 2012). Conscientes que a sociedade está em constante mudança, sabemos que a identidade profissional não ficará totalmente construída, uma vez que queremos adaptar-nos às necessidades que surjam no nosso percurso profissional, como “eternos estudantes”.

Referências Bibliográficas

- Afonso, A. P. (2001). Comunidades de aprendizagem: um modelo para a gestão da aprendizagem. In II Conferência Internacional Challenges.
- Afonso, A. P. (2009). A gestão das comunidades de aprendizagem enquanto geradores de contextos de aprendizagem. Tese de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.
- Aguiar, A. R., Bicho, D., Santos, F. L., Castro, H. R., Paz, J., Paulus, P., Alves, R., Rebolo, M. A. & Silva, M. (2018). Escola sem muros: A comunidade de aprendizagem como promotora de mudança. CNaPPES 2018 - *Congresso Nacional de Práticas Pedagógicas no Ensino Superior*. Braga.
- Aguiar, A. R. & Feio, M. (Abril, 2018). *Quebrámos o muro curricular. 1.º Congresso internacional, Integrando saberes: pedagogia, formação e investigação em educação*. Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa.
- Alonso, L., & Roldão, M. (2005). Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão, Atas das Jornadas da Prática Pedagógica do Ensino Básico (Junho de 2004). Lisboa. Editora: Almedina Ed.
- Alves, R. & Santos F. L. (2015). A linguagem da matemática ou a matemática da língua portuguesa: experiência didática. In P. R. Pinto (Coord). CN aPPES 2015 *Congresso Nacional de Práticas Pedagógicas no Ensino Superior* (1-4). ISBN 78-989-98576-4-3.
- Alves, R. & Santos, F. L. (2017). Uma caixa cheia de letras e números: reflexão sobre uma experiência pedagógica. *Revista Palavras* 50-51 (41-45).
- Alves, R., Feio, M. & Santos, F. L. (2017). A linguagem da matemática ou a matemática da língua portuguesa: retomando a experiência. In P. Pinto (Coord.). CNaPPES 2016 - *Congresso Nacional de Práticas Pedagógicas no Ensino Superior* (47-51). Lisboa.
- Alves, R., Santos, F. L. & Feio, M. (2018). Escola sem muros: roteiros pedagógicos. In P. R. Pinto (Coord.). CNaPPES 2017 - *Congresso Nacional de Práticas Pedagógicas no Ensino Superior* (209-212). Lisboa.
- Batista, J. A. & Valente, M. G. (2014). Formação inicial de professores. Um roteiro para o ano de estágio. *Gestão e Desenvolvimento*. (pp. 253 – 268).
- Boiko, V. A. T., & Zamberlan, M. A. T. (2001). A perspectiva sócio-construtivista na psicologia e na educação: o brincar na pré-escola. *Psicologia em estudo*, vol.6, nº 1, pp. 51-58.
- Buy, A. (2012). Observação, questionário e entrevista. Puc – Rio. Departamento de Artes & Design. Disponível em <https://pt.slideshare.net/narf2916/tcnicas-de-pesquisa-observao-questionrio-e-entrevista>.
- Castro, H. R. (Coord.).(2017). *Projeto Escola Sem Muros*. Relatório do projeto, Almada. Escola Superior de Educação Jean Piaget Almada.
- Coll, C. et al. (2001). *O construtivismo na sala de aula – Novas perspectivas para a acção pedagógica*. Porto: Edições ASA.

- Comissão Europeia. (2017). Comunicação a Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões. *Sobre uma nova agenda da EU em prol do ensino superior*. Bruxelas.
- Correia, M. (2008). A formação inicial do professor: os desafios e tensões que a prática pedagógica impõe. In *Anacleto*, nº2, vº9, pp. 1-20. Paraná: Guarapuava.
- Cosme, A. (2009). *Ser professor: a ação docente como uma ação de interlocução qualificada*. Porto: LivPsic.
- Costa, H. M. & Santos F. L. (2015). Uma experiência pedagógica e didática em matemática e ciências. In P. R. Pinto (Coord). *CNaPPES 2015 – Congresso Nacional de Práticas Pedagógicas no Ensino Superior* (125-127). ISBN 978-989-98576-4-3.
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- D'Ambrosio, U. (2011). *A transdisciplinaridade como uma resposta à sustentabilidade*, v. 1, nº1, pp. 1 – 13.
- D'Ambrosio, U. (2016). Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Pespctivas da Educação Matemática. *A Metáfora das Gaiolas Epistemológicas e uma Proposta Educacional*, v 9, nº 20, 222 – 234.
- Fanha, J. (2014). *Espaço Professor: A Poesia... Educação Pré-Escolar*. Porto Editora.
- Feio, M., Santos, F. L. & Alves, R. (2018). *Cidades ponto a ponto: experiência didática e patrimonial em contexto de formação inicial de educadores e professores*. II Encontro - A formação de educadores e professores na Universidade de Évora. Évora.
- Fernandes, E. M. & Maia, A. (2001). *Grounded Theory. Métodos e técnicas de avaliação: Contributos para a prática e investigação psicológicas*. Universidade do Minho.
- Fernandes, M. C. N. (2013). Formação contínua de professores: integração das TIC no ensino da matemática. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências Humana e Sociais, Universidade do Algarve.
- Fidalgo, L. (2003) (Re)Construir a Maternidade Numa Perspectiva Discursiva. Instituto de Ciências Biomédicas de Abel Salazar, Universidade do Porto.
- Figueiroa, Al. & Vieira, R. M. (2015). Formação inicial de docentes: uma oportunidade de vivenciar práticas inovadoras. *Interações*, nº 39, pp 117 – 129.
- Fino, C. N. (2001) Vygotsky e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP): três implicações pedagógicas, in *Revista Portuguesa de Educação*, 14(2) 273-291.
- Flores, M. A. (2012) A opção por um curso de ensino em tempos desafiadores: motivações e expectativas de alunos futuros professores, in M. A. Cavalcante, A. F. de Freitas, L. C. V. Pizzi, N. L. F. Fumes, A. Lopes e M. L. Q. Freitas (Orgs.) *Formação docente em contextos de mudanças*, (pp. 23-40). Maceió, UFAL.
- Folque, M. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do movimento escola moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5 (5): 5-12
- Folque, M. (2012). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O modelo Pedagógico do movimento da escola moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Folque, M. A. (2011). *Autoformação cooperada de professores no Movimento da Escola Moderna Portuguesa*. Formação de educadores: dilemas contemporâneos, 49 – 60. São Paulo: UNESP.
- Folque, M. A. (2018). A formação de educadores de infância: da exigência e complexidade da profissão ao projeto de formação na Universidade de Évora. In *Revista do programa de pós-graduação*, vº 12, nº 21, pp. 32 – 56.
- Formosinho, J. (2009). Formação de Professores. Aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora.
- Freitas, M. P. G. (2010). Interação e utilização de serviços de comunicação em comunidades de aprendizagem. Departamento de Didática e Tecnologia Educativa, Universidade de Aveiro.
- Freixo, M. (2009). Metodologia Científica – Fundamentos, Métodos e Técnicas. Lisboa: Instituto Piaget.
- Garcia, C. M. (1999). Formação de professores para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora.
- Gomes, M. H. J. (2013). A organização do trabalho na pedagogia diferenciada ao nível do 1º ciclo do Ensino Básico: um estudo comparativo entre os modelos pedagógicos High Scope e do movimento da Escola Moderna. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Universidade Aberta, Departamento de Educação.
- Gonçalves, A. (2014). *A prática pedagógica na formação inicial de educadores e professores no contexto de Bolonha: um estudo de caso*. Dissertação de Doutoramento. Faculdade de Ciências e Tecnologias, Universidade de Lisboa.
- Grave-Resendes, L., & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Hill, M. M. & Hill, A. (1998). A construção de um questionário. Documento de Trabalho. Dinâmica – Centro de Estudos sobre a Mudança Socioeconómica.
- Instituto Natura (2019). *Comunidade de Aprendizagem – O que é uma comunidade de aprendizagem?* Disponível em <https://www.comunidadeaprendizagem.com/o-projeto>.
- Leão, D. M. M. (1999). Paradigmas Contemporâneos de Educação: Escola Tradicional e Escola Construtivista. *Cadernos de Pesquisa*, (107), 187-206. <https://dx.doi.org/10.1590/S0100-15741999000200008>
- Lima, V. M. M. (2007). Formação do professor polivalente e os saberes docentes: um estudo a partir de escolas públicas. Tese de Doutorado em Educação. São Paulo.
- Lindemann, N. (2019). *What's the average survey response rate?* Obtido de SurveyAnyplace Blog: https://surveyanyplace.com/average-survey-response-rate/?fbclid=IwAR3InnI_Gfh3hPtCOdXMDpWaQ8aqQ9NQux0bj4_NX1rmIPX4Lo8zp811Kss
- Marçal, L. (2012). Rizoma freireano. *A formação inicial dos educadores: professores e professoras* (12). Obtido de <http://www.rizoma-freireano.org/a-formacao-inicial-dos-educadores-professores-e-professoras-lena-maria-pires-coreia-lopes-marcal>

- Marques, R. (2002). *A pedagogia de Jerome Bruner*. Consultado em [http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/etica_pedagogia/A% 20Pedagogia% 20de% 20Jero meBruner. pdf](http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/etica_pedagogia/A%20Pedagogia%20de%20JeromeBruner.pdf) acedido em maio 2020.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto Editora.
- Miranda, R. J. P. (2009). Qual a relação entre o pensamento crítico e a aprendizagem de conteúdos de ciências por via experimental? Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa.
- Moreira, M. J. M. B. (2011). *A escola de hoje e a formação inicial de professores de português*. Tese de Mestrado. Escola Superior de Educação Almeida Garret.
- Nicolescu, B., Morin, E. & Freitas, L. (1994). Carta da Transdisciplinaridade. Adotada do I Congresso Mundial de Transdisciplinaridade. Disponível em <https://www.apha.pt/wp-content/uploads/boletim1/CartadeTransdisciplinaridade.pdf>.
- Nicolescu, B., Yeh, R. & Ertas, A. (2019). Being Transdisciplinary in Human Sciences: the usefulness of integrative medicine in contemporary society. In Martins, P., *Being Transdisciplinary* (pp. 39 – 47). Unites States of America: The Atlas.
- Niza, S. (1997). *Formação Cooperada*, Lisboa: Educa.
- Niza, S. (1998). *A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. In: Inovação.
- Niza, S. (2007). *Contexto Cooperativos e Aprendizagem Profissional: a Formação no Movimento da Escola Moderna*. Acedido a 21 de junho de 2020 em <http://www.ppfa.pt/wp-content/uploads/2018/05/contextoscooperativoseaprendizagemprofissional1.pdf>.
- Niza, S. (2009). Contextos Cooperativos e Aprendizagem Profissional. A Formação no Movimento da Escola Moderna. In C. Costa & M. A. Folque *Ao encontro do isomorfismo pedagógico: aprender por projetos*. Julho, 2013. 35º Congresso do MEM.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (org), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 130-159). Porto: Porto Editora
- Nóvoa, A. (1991). *O Passado e o presente dos professores*. In: Profissão professor. Porto. Porto Editora
- Nóvoa, A. (1992) Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote.
- Oliveira, H. & Pintassilgo, J (2013). A formação inicial de professores em Portugal: reflexões em torno do atual modelo. *Revista Contemporânea de Educação*, vol. 8, nº 15, pp. 24-40.
- Pacheco, J. (1995). *Formação de professores: Teoria e Praxis*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Paranhos, R., Filho, D. B., Rocha, E. C., Júnior, J. A. & Freitas, D. (2016). Uma introdução aos métodos mistos. *Sociologias*, vº 18, nº 42, pp. 384-411. <https://doi.org/10.1590/15174522-018004221>
- Paulus, P. (2013). *Uma outra forma de fazer escola*, A Voz do Operário da Ajuda. Tese de Doutoramento, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.

- Paulus, P. (2018). A primeira escola: instrução para a competição ou educação para a interação?, *Mediações*, v. 6, nº2, pp. 44 – 56.
- Paulus, P., Ferreira, S., Sacoor, N., Martins, T., & Bento, I. (2017). Equidade e participação em contextos de educação. Uma abordagem pedagógica baseada na cooperação. *Caixa de Ferramentas*.
- Peças, A. (1999) *Uma cultura para o trabalho de projecto*. Escola Moderna, nº6, 5ª série, 56 – 61. Disponível em http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_2_trab_proj_coop/122_a_02_cultura_trab_proj_apecas.pdf Acedido em 22 de junho de 2020.
- Pereira, P. C. & Galeão, T. F. (2003). Experiencias de terreno na formação inicial de professores. Departamento de Ciências de Educação. Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa.
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Pietri, É, Rodrigues, L. A. D., & Sanchez, H. S. (2019). A construção da identidade profissional de professores de língua portuguesa em formação inicial. *Revista Brasileira de Educação*, 24, e240062 Disponível em <https://doi.org/10.1590/s1413-24782019240062>
- Pintassilgo, J. & Andrade, A. N. (2019) Sérgio Niza e a “autoformação cooperada”: reflexões em torno do modelo pedagógico do MEM. In *Revista Lusófona de Educação*, 43, pp. 163-179.
- Pinto, M. H. (2011). Intervenção Educativa no pré-escolar e no 1.ºCiclo do Ensino Básico: Reflexão sobre as práticas e estudo exploratório - O uso do computado no desenvolvimento de competências das crianças. Universidade dos Açores.
- Rabello, E., Passos, J. Silveira. (2011). *Vigotsky e o desenvolvimento humano*. Disponível em <http://www.josesilveira.com/artigos/vygotsky.pdf>. Acedido a 15 de maio de 2020.
- Raynal, R. H. R. (2017). *O pássaro transdisciplinar e as suas gaiolas epistemológicas*. Estudo de Pós graduação, Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília.
- Rebolo, A., Aguiar, A. R., Leitão, A. R., Queirós, A., Bicho, D., Santos, F. L., Castro, H. R., Paz, J., Silva, M., Feio, M., Paulus, P., Alves, R. & Nogueira, R. (2019). *Co-construção da avaliação com docentes e estudantes*. III Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação. Julho, Lisboa.
- Rodrigues, A. P. (2017). *A formação ativa de professores com integração pedagógica das tecnologias digitais*. Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa, Instituto de Educação.
- Rodrigues, D. A. (2002). *A Infância da Arte, a Arte da Infância*. Lisboa: Edições Asa.
- Roldão, L. (2005). *Ser Professor do 1º Ciclo: construindo a profissão*. Coimbra: Almedina.
- Roldão, M. do Céu (2000). Currículo e Gestão das Aprendizagens: as Palavras e as Práticas. Universidade de Aveiro.
- Rosalen, M. A. S. & Rozineli, T. (2007). Formação continuada de professores: percepções docentes sobre o ensino médio em rede. In IX Congresso Estadual Paulista Sobre a Formação de Educadores. Universidade Estadual Paulista.

- Sacoor, N. & Paulus, P. (2013). Processos isomórficos. Equidade e participação em contexto de educação. Uma abordagem pedagógica baseada na cooperação. Caixa de Ferramentas. Textos de apoio. In XX Colóquio da AFIRSE. Lisboa.
- Santana, M. S. R. & Santos, J. C. C. (2016). Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília. *Autoformação cooperada e a política de formação de professores: reflexões acerca do movimento da escola moderna em Portugal a partir do enfoque histórico-cultural*, v.2, nº2, pp. 31-42.
- Santos, F. L. & Paz, J. (2018). A complexidade do pensamento matemático e a qualidade das aprendizagens: avaliação por portefólio e mapas conceptuais. In P. R. Pinto (Coord.). *CNaPPES 2017 - Congresso Nacional de Práticas Pedagógicas no Ensino Superior* (197-201). Lisboa
- Santos, F. L. , Alves, R., Ferreira, C. & Costa, H. M. (2015). Experiências pedagógicas no ensino superior: pares pedagógicos e interdisciplinaridade. *Revista Docência do Ensino Superior* (9-30). ISSN: 2237-5864.
- Santos, R. (2009). *Os paradigmas da educação*. Instituto de Física da Universidade de São Paulo.
- Sarkar, S. (2020). *É urgente adaptar o sistema de ensino básico e secundário*. Obtido de Exame: <https://visao.sapo.pt/exame/2020-01-18-e-urgente-adaptar-o-sistema-de-ensino-basico-e-secundario/>.
- Saviani, D. (2005). Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”, financiado pelo CNPq, para o “projeto, nº 20, obtido em https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/dermeval_saviani_artigo.pdf
- Serra, S. L. A. M. C. (2016). História com história dentro. Relatório da prática de ensino supervisionada. Escola Superior de Educação e Comunicação. Universidade do Algarve.
- Silva, C. M. R. (2001). Projecto Lethes/Peneda-Gerês: educação/intervenção comunitária e ambiental através das Tecnologias da Informação e Comunicação nas escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico da área do Parque Nacional Peneda-Gerês – currículo flexível e contextualizado ao meio ambiente. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Educação e Psicologia. (pp. 121-127 e 136-140)
- Silva, M, Rebol, A., Aguiar, A. R., Leitão, A. R., Queirós, A., Bicho, D., Santos, F. L., Castro, H. R., Paz, J., Feio, M., Paulus, P., Alves, R. & Nogueira, R. (2019). *Registos escritos, de uma escrita pessoal a profissional*. III Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação. Julho, Lisboa.
- Silva, R. (2007). *Um processo de Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional e Organizacional?*. Estudo de Caso numa Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico, Faculdade de Ciência Humanas e Sociais, Universidade do Algarve, Faro.
- Sommerman, A. (2003). *Formação e transdisciplinaridade: Uma pesquisa sobre as emergências formativas do CETRANS*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências e Tecnologias, Universidade Nova de Lisboa, São Paulo.
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional – Uma Abordagem Desenvolvimentista*. Amadora: McGrawHill.

- Takayama, F. S. (2010). IV Congresso Centro-Oeste de Ciências do Esporte. *O paradigma da complexidade e as suas contribuições*, pp. 484 – 491, obtido em <http://congressos.cbce.org.br/index.php/4concoce/4concoce/paper/viewFile/2607/1204>
- Tardif, M. (2002). Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, R.J.: Editora Vozes.
- Teixeira, H. (2015). *Teoria do Desenvolvimento Cognitivo de Jean Piaget*. Ciências da Aprendizagem. Consultado em <http://www.helioteixeira.org/ciencias-da-aprendizagem/teoria-do-desenvolvimento-cognitivo-de-jean-piaget/> acedido em junho de 2020.
- Trindade, R. & Cosme, A. (2010). *Educar e Aprender na Escola*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Trindade, R. & Cosme, A. (2010). Todas as aprendizagens são pessoais, mas ninguém aprende sozinho: gerir as salas de aula como comunidades de aprendizagem. Editora Melo.
- Trindade, R. & Cosme, A. (2013). Organização e gestão do trabalho pedagógico: Perspectivas, questões, desafios e respostas. Porto: Livpsic.
- Trindade, R. & Cosme, A. (2016). *Instruir, aprender e comunicar: Reflexão sobre os fundamentos das opções pedagógicas perspectivadas a partir do ato de ensinar*. Porto: Universidade do Porto.
- Vigotsky, L. (1994). A formação social da mente. Nº 5. ed. São Paulo: Martins Fontes. Acedido a 20 de Julho de 2020 em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3317710/mod_resource/content/2/A%20formacao%20social%20da%20mente.pdf.
- Vital, S. (2019). Edgar Morin e a transdisciplinaridade. In Claraboia Learning Experiences. Disponível em <https://claraboiacursos.com/2019/04/16/edgar-morin-e-a-transdisciplinaridade/>.

Legislação Consultada

- Decreto-Lei nº 268/97 de 25 de agosto.
- Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro.
- Lei de Bases do Sistema Educativo nº 115/97 de 19 de setembro.

Documentos Consultados

- Agenda da União Europeia Ensino Superior, 2017.
- Censos, 2011.
- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 2016.
- Perfis Gerais e Específicas dos Professores de 1º Ciclo e Educadores de Infância.

Apêndice A - Guião Estruturado do Questionário aos Estudantes

O impacto da *Escola Sem Muros*

Este questionário destina-se a recolher dados para um estudo sobre o impacto do projeto Escola Sem Muros (ESM) nos estudantes da ESE Jean Piaget de Almada. O referido estudo faz parte do Relatório Final de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. O anonimato e a confidencialidade das respostas serão respeitados relativamente aos respondentes.

A sua colaboração é muito importante.

Qualquer dúvida ou necessidade de esclarecimento pode contar através do e-mail: cpavanico@gmail.com

Compreendi as informações prestadas e aceito participar neste estudo. Sim ☐ Não ☐

I. Dados sociodemográficos

Género: Feminino ☐ Masculino ☐

Idade: _____

Conhece o Projeto *Escola Sem Muros*? Sim ☐ Não * ☐

*Se assinalou não, não é necessário continuar a responder ao questionário. Obrigada pela atenção!

Quanto tempo se encontrou/encontra inscrito/a na ESE Jean Piaget de Almada?

Esteve em contacto com o projeto quanto tempo?

☐ ☐

No presente é estudante? Sim

Não

Se respondeu sim, indique o ano que frequenta:

☐ 1º ano de licenciatura em Educação Básica

☐ 2º ano de licenciatura em Educação Básica

☐ 3º ano de licenciatura em Educação Básica

☐ 1º ano de mestrado em Educação Pré-Escolar/Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico

☐ 2º ano de mestrado em Educação Pré-Escolar/Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico

Se respondeu não, indique em que situação profissional se encontra:

II. Contacto com o projeto *Escola Sem Muros*

Quando surgiu o projeto *Escola Sem Muros* no seu percurso académico?

☐ Desde o início.

☐ A meio.

☐ No fim.

Para cada afirmação assinale a sua opção. Não existem respostas certas ou erradas.

	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
a) Primeiras impressões face ao projeto.				
O projeto <i>ESM</i>...				
Inicialmente fez-me sair da minha zona de conforto.				
Fez-me sentir perdido/a pela ausência de instruções por parte dos docentes.				
Tal como a sua designação pressupõe, desconstruiu muros ao nível pessoal e profissional.				

Mudou de imediato a minha forma de olhar e agir em contextos de educação.				
b) Aplicação do projeto.				
O projeto <i>ESM</i>...				
Motivou o meu percurso académico, fortalecendo o meu interesse por educar e ensinar.				
Enriqueceu-me enquanto futuro/a profissional de educação.				
Contribuiu para compreender que a educação num formato tradicional não é uma mais valia.				
Faz-me sentido quanto às motivações e fundamentações que o orientam.				
Desenvolveu mudanças significativas quanto ao meu processo de ensino-aprendizagem.				
Contribuiu para uma maior responsabilização do meu processo de aprendizagem, tornando-me autor deste processo.				
Ajudou-me a compreender melhor a importância da cooperação para o desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem.				
Deu-me oportunidade de testemunhar que todos aprendem com todos.				
Desenvolve práticas que vão ao encontro das que se espera que os futuros profissionais de educação desempenhem.				

Ajudou-me a compreender que é possível trabalhar o currículo através dos interesses das crianças, num olhar transdisciplinar.					
Práticas dos docentes.					
Os docentes...					
Revelaram-se sempre disponíveis durante o projeto <i>Escola Sem Muros</i> .					
Demonstraram grande capacidade de escuta na relação com os estudantes.					
Valorizaram a comunicação nas relações com os docentes, com os estudantes e restante comunidade académica.					
Elaboraram as aulas de forma inter e transdisciplinar, em cooperação com outros docentes.					
Contribuíram significativamente para o desenvolvimento da minha autonomia, capacidade de reflexão e consciencialização como futuro/a profissional de educação.					
Mediaram a construção do meu processo de aprendizagem.					
Instrumentos e procedimentos.					Não tive oportunidade de realizar o instrumento
Sinto que os instrumentos aplicados me tornaram mais autónomo/a, reflexivo/a e responsável.					
As sebtas ajudaram-me a melhorar a minha escrita reflexiva.					

As sebatas tornaram-se importantes porque contribuíram para o meu processo de consciencialização e construção de identidade profissional.					
O roteiro pedagógico ajudou-me a refletir sobre a importância da inter e transdisciplinaridade nas práticas de educação.					
O roteiro pedagógico promove a construção de estratégias para a realização de práticas inter e transdisciplinares.					
A definição dos critérios e das ponderações de avaliação dos instrumentos revelaram um modelo de avaliação justo.					

III. Relação com o projeto no desenvolvimento da identidade profissional do estudante

O projeto *Escola Sem Muros* teve impacto na sua formação? De que maneira?

O projeto *Escola Sem Muros* foi uma mais valia para as suas práticas de ensino supervisionada ou estágios formais? De que forma?

Se já se encontra a trabalhar na área de Educação, quais são os contributos do projeto ESM que considera presentes e norteadores das suas práticas?

Considera importante manter ligação com o projeto ESM? **Sim** ☐ **Não** ☐

Em caso afirmativo, o que sugere?

Obrigada pelo seu contributo!

Apêndice B - Guião da Entrevista Semiestruturada aos Docentes

Apresentação	A presente entrevista será utilizada para recolher informações para o relatório final de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico – <i>O impacto do Projeto Escola Sem Muros na formação de um profissional de educação.</i>		
Blocos	Tema do Bloco	Objetivos	Tópicos/Formulário
A	Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Garantir a confidencialidade das informações e do entrevistado/a; - Assegurar que o/a entrevistado/a está esclarecido a respeito dos objetivos e âmbito da entrevista; 	
B	Caraterização dos entrevistados	- Caraterizar a condição académica e profissional do entrevistado/a;	<p>Quais são as suas habilitações académicas?</p> <p>Já lecionou em Educação Pré-Escolar ou 1ºCiclo? Outro ano, que não num grau académico?</p> <p>Há quanto tempo se encontra ao serviço do Instituto Piaget de Almada?</p> <p>Quais os Cursos/Graus Académicos em que já lecionou no IP?</p> <p>Quais as áreas científicas ou U.C. em que mais gosta de lecionar?</p>
C	A perceção dos entrevistados face ao projeto <i>Escola Sem Muros</i>	- Compreender a relação que estabelece com o projeto <i>Escola Sem Muros</i> (ESM).	<p>De que maneira surgiu o projeto ESM no seu percurso profissional?</p> <p>Qual a sua perceção face ao projeto ESM?</p> <p>O que o/a levou a integrar-se no projeto?</p> <p>Quais são para si os alicerces científicos do projeto ESM?</p> <p>Quais são as vantagens de desenvolver uma ação educativa/académica tendo por base as fundamentações em que se alicerça o projeto ESM?</p> <p>Existe algum episódio do seu percurso escolar ou académico (enquanto estudante) que consiga relacionar com projeto ESM?</p>

			O que considera fundamental num docente académico, numa instituição de formação de professores/educadores?
D	As transformações do projeto <i>Escola Sem Muros</i> no desenvolvimento profissional dos entrevistados	<ul style="list-style-type: none"> - Depreender as mudanças causadas pelo projeto; - Entender as transformações no desenvolvimento da profissão. 	<p>O projeto promoveu alguma alteração na motivação para o desenvolvimento da sua profissão?</p> <p>A forma como planificava/planeava uma aula alterou com a aplicação do projeto? Que diferenças identifica?</p> <p>Como assegurou que os estudantes se assumissem como aprendentes co-autores do seu projeto de aprendizagem? Que estratégias utilizou?</p> <p>Associada ao projeto foi constituída uma Comunidade de Aprendizagem - Equidade e Participação. Em que medida considera que a sua participação na mesma contribuiu para o seu desenvolvimento profissional? Justifique.</p>
E	A visão do/a entrevistado/a quanto à aplicação do projeto <i>Escola Sem Muros</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a forma como o entrevistado/a experienciou a aplicação do projeto ESM - Perceber as dificuldades e facilidades da aplicação do projeto; - Compreender se os instrumentos de avaliação utilizados contribuíram de maneira significativa para o processo de ensino-aprendizagem. 	<p>Sentiu alguma dificuldade na aplicação do projeto?</p> <p>Quais foram os aspetos em que sentiu maior dificuldade em aplicar o projeto?</p> <p>E por parte dos estudantes? Quais considera que tenham sido as suas maiores dificuldades? Como as justifica?</p> <p>No decorrer do projeto, apostou-se na construção de instrumentos que possibilitaram aos estudantes desenvolver o seu processo de aprendizagem. Concorda? Porquê?</p> <p>Qual o seu feedback quanto à aplicação dos instrumentos Sebentas e Roteiros Pedagógicos, como meios de avaliação?</p> <p>De que forma vê a avaliação com base neste projeto?</p> <p>As sebentas constituem um instrumento reflexivo para os docentes bem como para os estudantes. Concorda? Qual o impacto que estas geraram no seu percurso e no dos estudantes?</p> <p>Considera mais fiável a aplicação de uma frequência ou a construção de projetos de aprendizagem pelos próprios estudantes?</p>

			Enquanto docente, como descreve as diferenças ao nível da correção de uma frequência e a avaliação de um evento/roteiro?
F	As expectativas quanto ao projeto <i>Escola Sem Muros</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as expectativas do entrevistado quanto ao projeto; - Compreender de que forma consideram pertinente ou não o projeto na formação de professores/educadores. 	<p>Qual a sua expectativa do projeto no futuro?</p> <p>Considera importante estender o projeto a mais instituições de formadores de professores? Porquê?</p> <p>Considera que a necessidade de mudança de paradigma na educação em Portugal é evidente e urgente?</p> <p>Em caso afirmativo, qual o papel do projeto ESM nesse movimento de mudança?</p>
G	Informações complementares	<ul style="list-style-type: none"> - Recolher informações que o/a entrevistado considere pertinente. 	Deseja acrescentar alguma informação ou comentário que considere pertinente?
H	Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Agradecer a disponibilidade dos entrevistados e o seu contributo; 	

Apêndice C – Análise de conteúdo da questão O projeto ESM teve impacto na sua formação? De que maneira?

Questão: <i>O projeto ESM teve impacto na sua formação? De que maneira?</i>			
Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Percentagem de Respostas
O projeto teve impacto na formação do estudante.	O projeto teve impacto, mas o estudante não justificou.	<p>“Teve.”</p> <p>“Sim.”</p> <p>“Sim.”</p>	7%
	O projeto mudou a perspetiva do estudante quanto à Educação.	<p>“Permitiu-me olhar a educação com outros olhos.”</p> <p>“Sim, comecei a olhar a educação de forma diferente, (...) ver as crianças como seres ativos e dinâmicos.”</p> <p>“Teve impacto na minha visão de educação (...) o que leva a uma prática pedagógica mais consciente.”</p> <p>“Sim, na forma como devemos olhar para o mundo da Educação e do que queremos fazer e ser como profissionais.”</p> <p>“Sim, mudando a minha perspetiva de Educação.”</p> <p>“Sim, abriu-me os olhos para melhorar a Educação.”</p> <p>“Sim, alargar horizontes.”</p> <p>“Abrindo novos horizontes de ensinar/aprender.”</p> <p>“Sim, abriu-me novos horizontes no que diz respeito à inter e transdisciplinaridade e refletir sobre a escola tradicional como antiquada e ultrapassada.”</p> <p>“Mudou a maneira de ver a educação, encontrei-me.”</p> <p>“Teve um forte impacto, mudou a minha maneira de olhar para a educação.”</p> <p>“Teve impacto na forma como olho o ensino, sobre uma perspetiva mais abrangente, envolvendo outras áreas do saber, a autonomia, a cooperação, a interação entre docente e estudante (...).”</p> <p>“Contribuí para alterar a forma como olho o ensino.”</p> <p>“Sim, permitiu-me ver a educação de outra forma e os alunos como seres ativos.”</p> <p>“Bastante, na forma de olhar a educação e essencialmente a criança.”</p> <p>“Sim, permitiu-me refletir e olhar para a educação de outra forma.”</p> <p>“Sim, encarei a educação com outros olhos”</p> <p>“Mudou a minha forma de olhar o ensino.”</p>	40%

	O projeto transformou a construção da identidade profissional futura do estudante.	<p>“Motivou-me a ser uma profissional mais aberta à diferença e pronta a ajudar cada criança a ser mais independente.”</p> <p>“De uma forma bastante positiva, mudando a minha maneira de pensar e agir enquanto futura profissional de educação.”</p> <p>“O projeto ESM teve impacto durante toda a minha formação (...) fazendo com que eu tomasse uma atitude mais ponderada e reflexiva sobre que tipo de educadora quero ser, valorizando assim os conceitos como inter e transdisciplinaridade, colaboração, cooperação e reflexão.”</p> <p>“Ajudou-me a tornar-me na profissional que sempre quis ser e que não sabia que seria possível.”</p> <p>“Sim, mudou a minha forma de contextualizar situações, levar o outro a pensar, contruir com e não instruir.”</p> <p>“Sim, potenciou a minha reflexão perante a prática profissional futura.”</p> <p>“Sim, fez-me repensar várias práticas pedagógicas.”</p> <p>“Ajudou-me a derrubar o muro do ensino tradicional mostrando que as crianças de hoje e do futuro precisam de uma escola para todos.”</p> <p>“Sim, teve. Mudou a minha maneira de pensar relativamente às diferentes estratégias existentes no âmbito da educação e a forma como podem ser utilizadas, como compreender que as várias disciplinas podem ser trabalhadas em conjunto.”</p> <p>“Sim, ajudou-me a refletir sobre a educação que tivemos antes e permitiu-me repensar sobre a educação que queremos para os nossos futuros alunos.”</p>	22%
	O projeto enriqueceu o percurso académico do estudante.	<p>“Tornando-me mais responsável pelo processo de ensino-aprendizagem, potenciou o significado de cooperação.”</p> <p>“Sim, teve. Mudou completamente o meu conceito de educação, formatado anteriormente pelo meu percurso, abrindo-me um novo caminho sem limites.”</p> <p>“Tornou-me mais consciente.”</p> <p>“Sim, fez com que me tornasse mais autónoma.”</p> <p>“Sim, contribuiu para o sucesso do meu percurso.”</p> <p>“Mudou a minha forma de ver certas UCs.”</p> <p>“Sim, pois foi uma mais valia na cooperação entre as diferentes disciplinas, fazendo-os perceber que as matérias se podem interligar sem haver individualidade em cada matéria.(...)”</p> <p>“(...) por ter aprendido junto, com o que é meu mais o que vem do outro.”</p> <p>“Sim, percebi que todos aprendemos com todos.”</p>	20%
	O projeto está de acordo com o que o estudante/profissional defende quanto à Educação.	<p>“Sim, vai ao encontro do que pretendo e das práticas que utilizo.”</p> <p>“Veio reforçar a ideia que o aluno tem e deve ter, um papel ativo na construção das suas aprendizagens.”</p>	5%

	O projeto teve um impacto negativo no percurso do estudante.	“Teve impacto, mas não tão positivo quanto esperava. Senti (...) algumas contradições em relação aos docentes (...) na utilização da sebenta. (...) senti que divagámos em mar desconhecido.”	2%
O projeto não teve impacto na formação do estudante.	O projeto não teve impacto e o estudante não justificou.	“Não.”	2%
	O projeto não teve impacto face ao tempo em que o estudante teve em contacto com o mesmo.	“Teve pouca uma vez que apenas frequentei um ano.”	2%

Apêndice D - Análise de conteúdo da questão *O projeto ESM foi uma mais valia para as suas práticas de ensino supervisionada (PES) ou estágio formais? De que maneira?*

<i>Questão: O projeto ESM foi uma mais valia para as suas práticas de ensino supervisionada (PES) ou estágio formais? De que maneira?</i>			
Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Percentagem de Respostas
O estudante considera o projeto uma mais valia para a PES.	O estudante não justifica.	“Sim.” “Sim.” “Sim.” “Sim.” “Sim.” “sim. Na forma como realizei o estágio”	11%
	Ao nível reflexivo.	“Sim, foi uma inspiração para o projeto de intervenção onde utilizei a sebenta como instrumento reflexivo para os estudantes, à semelhança do que havia acontecido comigo.” “Sim, ajudou-me a observar e questionar promovendo a minha constante reflexão” “Sim, a nível de contato com as crianças e no portfólio a nível reflexivo.” “Sim. Fez me parar para refletir e observar melhor a minha prática” “Sim, permitiu-me refletir e olhar para a educação de outra forma.” “Sim, ajudou a compreender algumas práticas.” “Consegui desenvolver práticas aprendidas na ESM, contribuir para um alargamento dos horizontes dos professores/educadores cooperantes e principalmente, ajudou-me a refletir sobre a minha identidade profissional- o que eu quero e não quero ser.”	16%
	Quanto ao desenvolvimento da inter e transdisciplinaridade e das suas práticas.	“Sim, consegui interligar através de uma atividade, diferentes áreas e fazer com que os alunos procurassem o conhecimento.” “Permitiu-me valorizar as práticas interdisciplinares. Qualquer Área de conteúdo pode ser desenvolvida em qualquer tipo de atividade.” “Sim! Autonomia, gestão e articulação da prática através diferentes áreas do saber e dos documentos orientadores da mesma.” “Sim. Todas as atividades dinamizadas seguiram as orientações da ESM.” “Talvez na parte das práticas inter e transdisciplinares”	20%

		<p>“Sim. Mudou a minha forma de planejar as intervenções.”</p> <p>“Sim, do modo como se abordam certas matérias”</p> <p>“Sim, consegui relacionar diferentes áreas numa só atividade.”</p> <p>“Foram. Possibilitaram a minha ação como estagiária, implementando atividades diversas”</p>	
	Quanto às estratégias, ferramentas e pressupostos que o projeto transmite.	<p>“Sobretudo através das Didáticas, pois foi possível pensar "fora da caixa" e delinear estratégias que permitam as crianças aprender, sobretudo através de jogos e atividades enriquecedoras.”</p> <p>“Sim. Porque oferece ferramentas que nos ajudam nas práticas de ensino supervisionadas.”</p> <p>“Sim, porque existia uma interligação entre os projetos realizados e os estágios, quer a nível teórico quer a nível prático.”</p> <p>“Sim, tratou de melhorar a minha prática , aperfeiçoar a minha criatividade e pro atividade.”</p> <p>“Sim. Através de uma participação mais ativa das crianças, onde o seu papel transformou a sua aprendizagem.”</p> <p>“sim. Saber ouvir e não julgar, aprender com os erros, dar muito valor às opiniões das crianças.”</p> <p>“Fez-me respeitar, ainda mais, a criança e os seus pontos de partida.”</p> <p>“Liberdade de expressão, cooperação, comunicação, de pensar, ser diferente.”</p> <p>“Ao nível da cooperação, comunicação.”</p> <p>“A forma de pensar diferente, de comunicar e cooperar.”</p> <p>“Percebi que posso fazer diferente.”</p> <p>“Sem dúvida, consegui ver a educação de outra forma e tive a oportunidade de a implementar nos estágios. Sendo um projeto que proporciona o que a educação precisa atualmente.”</p> <p>“Foi importante para que tivesse uma maior consciência do que significa ter um papel ativo, significativo e positivo no processo de ensino-aprendizagem. (...) pude vivenciar que o processo de reflexão é importante mas leva o seu tempo e devemos respeitá-lo (...).”</p> <p>“Sim, procurei que os estudantes procurassem o seu conhecimento.”</p> <p>“Claro que sim, os estágios são a maior fonte de aprendizagem. É na prática que conseguimos pôr "as mãos na massa", ouvir, observar e sentir!”</p> <p>“Sem dúvida. Fiz estágio num colégio que implementava o Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna. Contudo, considero o ESM uma mais valia para a aprendizagem das crianças porque as crianças são livres de expressar as suas ideias e são sujeitos ativos no seu processo de aprendizagem.”</p>	36%
	Considera uma mais valia mas não teve	<p>“Foi uma mais valia na reflexão porque na prática, a escola onde realizei o contexto de estágio ainda era muito tradicional.”</p> <p>“Sim, no entanto não foi fácil implementar visto encontrar sempre métodos tradicionais.”</p>	4%

	oportunidade de vivenciar na PES.		
O estudante não expôs opinião quanto ao projeto ser uma mais valia para a PES.	Porque não teve estágios.	“Para os meus estágios não se adequou.” “Não tive estágios”	4%
O estudante considera que o projeto não é uma mais valia para a PES.	O estudante não justifica.	“Não.”	7%
	Na medida que não conseguiu aplicar.	Não, porque não foi possível aplicar”	
	Em relação com o seu curso anterior.	“Não senti que tenha sido uma mais valia, pois, relacionando com a bagagem anterior, não considero que tenha sido uma mais valia.”	

Apêndice E - Análise de conteúdo da questão *Se já se encontra a trabalhar na área de Educação, quais são os contributos do projeto ESM que considera presentes e norteadores nas suas práticas?*

Questão: <i>Se já se encontra a trabalhar na área de Educação, quais são os contributos do projeto ESM que considera presentes e norteadores nas suas práticas?</i>			
Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Percentagem de Respostas
O estudante encontra-se a trabalhar na área.	Considera que aplica o projeto mas não justifica quais os contributos do mesmo.	“Sim, baseio-me muitas vezes nas aprendizagens referentes à ESM, implementando-as com os meus alunos. Os resultados que tenho vindo a observar são muito positivos.” “Derrubar muros entre os intervenientes diretos, alunos/crianças e professores/educadores.”	6%
	Considera que aplica o projeto no seu todo.	“Aplico-o a 100% na minha prática profissional.” “O olhar o aprendiz como ensinador...; a importância de criar relações cooperativas a vários níveis (colegas, entidades, etc.) e o lugar imprescindível da constante reflexão da prática.”	18%
	Considera que aplica conceitos relativos à transdisciplinaridade.	“A Transdisciplinaridade.” “Trabalho cooperativo sem dúvida.”	12%
	Considera que aplica conceitos relacionados com o paradigma pedagógico da comunicação.	“Principalmente o levar a pensar sobre, deixar descobrir” “Mudança nos paradigmas educacionais, colocando o aluno com autor e agente da própria aprendizagem.” “Fomentar e apostar numa educação holística, promover sempre a comunicação entre todos os intervenientes e contribuir para a mudança de práticas pedagógicas (não "trabalhar" sempre o mesmo)” “o saber ouvir e o discutir temas em grande grupo.” “Este projeto torna as crianças mais autónomas embora no início não saibam para que lado é o seu caminho.” “Desenvolvimento da autonomia.” “A forma como os docentes nos tratavam enquanto estudantes, acreditando sempre nas nossas capacidades, é sem dúvida a forma como quero tratar os "meus" estudantes também.	46%

		“Nos docentes estamos lá para orientar e não seguir um ensino tradicional.”	
	Considera que aplica conceitos relativos à reflexão.	“Parar para refletir e observar melhor a minha prática” “As reflexões, os PIT,etc...”	12%
	Considera que não se aplica à faixa etária com que trabalha.	“Neste momento encontro-me a trabalhar em creche. No entanto, a ESM poderá ser adaptada na Educação Pré-Escolar.”	6%

Apêndice F - Análise de conteúdo da questão *Considera importante manter ligação com o projeto ESM? Em caso afirmativo, o que sugere?*

Questão: <i>Considera importante manter ligação com o projeto ESM? Em caso afirmativo, o que sugere?</i>				
Categorias	Subcategorias		Unidades de Registo	Percentagem de Respostas
O estudante considera importante:	Manter ligação com o projeto através de...	Comunidades de aprendizagem.	“Comunidade de aprendizagem.” “Partilha e colaboração” “Partilha de projetos no âmbito da ESM.” “Comunidades de aprendizagem entre os docentes do projeto e os estudantes” “Criação de uma plataforma online com conteúdos relacionados com: os valores do projeto ESM; partilhas sobre as nossas práticas pedagógicas; partilha de dúvidas/inquietações.” “Criação de grupos de reflexão entre professores e alunos.” “Encontros trimestrais ou mensais entre docentes.” “Que nos mantenhamos sempre em contacto, como um grande grupo de trabalho.” “Comunidade de Aprendizagem com os docentes e estudantes que viveram o projeto.” “A criação de um site com ideias e truques usados para os outros professores também utilizarem em sala. Atividades e sugestões de como se pode desenvolver essas atividades em sala.”	22%
		Emails.	“Receber novidades por e-mail ou encontro anual.” “Interação por e-mail.”	4%

		Encontros ou Formações.	“Congressos anuais.” “Encontros anuais.” “Formações sobre ESM” “Aulas abertas sobre a temática” “Formações .” “Formações sobre ESM” “Seminários anuais para ex alunos” “Mais formações” “Palestras” “Formações sobre ESM” “Assistir a conferências sobre o projeto, participar em dinâmicas” “Encontro anual”	12%
		Testemunhas.	“Apenas testemunhar o sucesso que o projeto teve, pelo menos no caso da minha turma.” “Praticando-o no dia a dia.”	4%
	A expansão do projeto.		“Que o projeto continue a ser desenvolvido na formação de educadores e professores e que se alargue a outras faculdades e institutos.” “Uma vez que já não sou estudante e sou sim profissional, poderia ser possível levar este projeto ou dar a conhecer este projeto quem ainda não o conhece. A professores/educadores, escolas etc.” “Cabe-nos a nos futuros professores continuar na busca e na melhoria deste projeto que tem tantas asas para voar.” “Que o projeto continue a crescer e que seja implementado em todos os anos de faculdade”	9%

	Que ocorram algumas alterações no projeto.	<p>“Este projeto necessita de ser melhor explícito.”</p> <p>“Sugiro que haja uma maior organização e que se definam objetivos bem concretos sobre o que se pretende atingir com esta metodologia.”</p> <p>“aprofundar mais e melhor este projeto, para colocar em prática futuramente.”</p> <p>“Mais liberdade de escolha”</p> <p>“Retirarem a realização das sebtas no projeto”</p> <p>“Era bom que todos os docentes gostassem de trabalhar/ensinar dessa forma, pois é talvez o maior senão. Porque os estudantes foram habituados a este projeto da ESM e nem todos os docentes estão dispostos a aderir, o que por vezes, nos confunde, pois já não estamos habituados ao ensino tradicional, mas são opções e acima de tudo, respeito-as.”</p> <p>“Sugiro que conheçamos mais a realidade dentro das diferentes instituições/escolas para nos permitirem ter mais prática/experiência para quando iniciarmos a nossa profissão.”</p>	7%
	Partilha a sua opinião quanto à importância da continuação futura do projeto.	<p>“É importante, pois permite uma partilha constante de aprendizagens onde todos aprendem e todos ensinam. E também pelo facto de ser possível contactar com outras realidades educativas.”</p> <p>“É uma mais valia para o futuro da educação.”</p> <p>“Muda a nossa forma de ver e a nossa postura perante certas matérias e situações”</p> <p>“É um projeto iniciado por professores e alunos, o qual irei ter sempre em consideração. É uma mais valia para a educação e o seu futuro.”</p> <p>“Poder sempre pensar de uma maneira diferente, conseguir reunir aspetos positivos em todo o meu trabalho e com os menos bons conseguir ter a capacidade de ouvir a opinião de outros para melhorar. Aprender com todos.”</p> <p>“Este projeto ajuda os estudantes a ter um alcance superior daquilo que pretendem para o seu futuro e a trabalhar com autonomia em diferentes projetos e trabalhos sugeridos pelos docentes.”</p>	14%
O estudante não considera importante:	Manter ligação com o projeto.		4%

Apêndice G – Transcrição da Entrevista do E1

Inquirido: E1

Quais são as suas habilitações académicas?

Eu tenho o bacharelato em 1º ciclo, uma licenciatura em 2º ciclo nas áreas específicas de Matemática e Ciências, um mestrado em Ciências da Educação na área da Educação da Matemática e um doutoramento que está parado, também em Ciências da Educação na área da Educação da Matemática. Estou neste momento a concluir uma segunda licenciatura em Gestão.

Já alguma vez lecionou em educação pré-escolar, 1º ciclo ou outro ano que não um grau académico?

Tirando estágios, nunca lecionei sem ser no ensino superior.

Há quanto tempo é que se encontra ao serviço do Instituto Jean Piaget de Almada?

22 anos.

Quais são os graus académicos em que já lecionou?

Já lecionei bacharelatos, licenciaturas e mestrados.

E ao nível dos cursos?

Desde os antigos cursos de educação de infância e de 1º ciclo, tendo passado por cursos na área da Psicologia, Motricidade Humana, Ciências da Comunicação e agora ultimamente tenho-me concentrado na Educação Básica, nos mestrados quer em Pré-Escolar quer em Pré-Escolar e 1º Ciclo e nos CTESPS de Serviço Social.

Quais são as áreas científicas ou as unidades curriculares em que mais gosta de lecionar?

A minha área, a minha praia, é Didática da Matemática.

De que maneira é que surgiu o projeto *Escola Sem Muros* no seu percurso profissional?

Portanto a *Escola Sem Muros* surgiu como surgem quase todas as coisas boas em Portugal, à mesa do café. Isto surgiu, como uma coisa perfeitamente informal, em conversa com a E2 - ela estava a dar a Didática da Língua Portuguesa e eu estava a dar a Didática da Matemática e achamos que era uma ideia interessante fazermos aqui uma troca de *galhardetes*, quase entre as duas disciplinas. Isto começou a surgir a partir daí, começamos a fazer algumas atividades e começamos a convencer os outros colegas a fazer também e a integrar. Nesta altura a E2 passou para a direção da Escola Superior de Educação, o que permitiu de alguma forma oficializar um bocadinho a *Escola Sem Muros*. Mas ela começa por aí, é quase tipo *vírus*, depois vai começando a ingressar mais pessoas.

Qual é a sua perceção face a este projeto?

É assim, o projeto está a sofrer um conjunto de mutações ao longo do tempo. Neste momento ele é um projeto formal de investigação do instituto, ao contrário de há uns anos em que eram umas experiências pedagógicas que eram feitas. Atualmente, é um projeto formal, tem um conjunto de professores envolvidos, está a evoluir num sentido que se calhar não era o sentido que nós queríamos na altura, mas há que fazer alguns compromissos

também. Por exemplo, neste momento já é muito formalizado, o que era um bocadinho aquilo que nós não queríamos tanto ao início, pois queríamos uma coisa mais orgânica. É uma questão de nos termos de adaptar também às regras do jogo e se é necessário formalizar algumas partes, que nós temos que as formalizar, não perde a essência, pode perder um bocadinho a ingenuidade que tínhamos ao início quando começamos as experiências.

O professor integrou-se no projeto logo no início?

Sim.

Quais são para si os alicerces científicos do projeto?

É assim, os dois alicerces base do projeto é a questão do isomorfismo pedagógico e é a transdisciplinaridade. São os dois conceitos base do projeto. A partir daí tem que gerar tudo aí à volta, ou seja, a questão do isomorfismo pedagógico é muito aquela história de nós termos que passar pela situação, nós termos sentido na pele essas transformações e essas formas diferentes de fazer, por uma questão muito simples: nós estamos na formação inicial de professores e se nós dissermos que temos de ter aprendizagens ativas, mas continuarmos a apresentar *PowerPoint* ou a ler os *PowerPoint* e na aula estarmos dependentes do dispositivo, é um bocadinho aquela história do *faz aquilo que eu te digo não faças aquilo que eu faço*. A questão do isomorfismo pedagógico é exatamente esta, é nós termos de fazer para que os nossos estudantes que passam pela experiência e quando chegarem ao terreno, em modo de pânico, que vai acontecer sempre, em vez de se refugiarem naquilo que conhecem, que é o ensino tradicional muito formalizado, muito sustentado em manuais, muito sustentado no professor, a pessoa vai-se refugiar nas referências que tem, se não tem mais referência nenhuma, não adianta, vai refugiar-se naquilo que conhece. A nossa ideia é com este projeto da *Escola Sem Muros*, os nossos estudantes passarem por várias experiências de forma a que pelo menos eles tenham algumas estratégias, alguns instrumentos na caixa de ferramentas que lhes permitam pensar - eu posso fazer isto mas também posso fazer de outra maneira, esta é a questão de base do isomorfismo. A questão da transdisciplinaridade aplica-se um bocadinho mais no ensino superior do que propriamente nas áreas em que nós trabalhamos, porque nós estamos a trabalhar na área da educação de infância e do 1º ciclo e ela já é transdisciplinar por natureza, já estamos a falar num educador ou num professor único. Só a nível de 2º ciclo, 3º e secundário é que teria um impacto maior. O isomorfismo pedagógico sim é importante para os nossos estudantes, a transdisciplinaridade é importante também mas já faz parte da essência do que é ser educador e ser professor de 1º ciclo. Portanto, ou seja, não faz sentido mais uma vez, fazer aquilo que nós fazemos na formação que é: na segunda-feira das seis às oito temos português, das oito às dez temos matemática, e por aí adiante. O projeto da *Escola Sem Muros* vai muito nesse sentido, portanto, nós não estamos a inventar nada.

Quais são as vantagens de se desenvolver uma ação educativa ou académica, neste caso, tendo por base as fundamentações em que o projeto se alicerça?

Autonomia e *jogo de cintura*.

Existe algum episódio do seu percurso escolar ou académico, enquanto estudante o professor enquanto estudante, em que consiga relacionar o projeto *Escola Sem Muros*?

É assim, eu tenho alguns episódios. Tenho muito mais episódios pela negativa do que pela positiva, tenho alguns episódios pela positiva, infelizmente não eram propriamente curriculares, eram extracurriculares, eram projetos,

eram outro tipo de situações e alguns deles eram feitos pela Associação de Estudantes - que já funcionava muito nesta lógica, desta transdisciplinaridade. Por exemplo, eu estou-me a lembrar que havia uma tradição na altura em que eu estudei na ... que eu também fui aluno no Piaget, portanto havia uma tradição de fazer uma festa de Natal para os miúdos do bairro e basicamente o que nós fazíamos era - nós convidávamos os miúdos do bairro e entre nós comprávamos prendas e embrulhávamos as prendas, depois fazíamos um conjunto de atividades que tinham a ver com contar histórias e eu estava sempre destacado na área de fazer magia com a matemática, cantávamos musicas, passávamos ali uma parte da tarde onde basicamente éramos todos estudantes das áreas de educação e púnhamos aquilo que nós estávamos a aprender em prática e se calhar, de alguma forma inconsciente, nós já fazíamos um bocadinho o que estava na base desta história da *Escola Sem Muros*. Pela negativa, todos aqueles maus exemplos dos péssimos professores que nós tivemos durante a escolaridade. Eu lembro-me de ter o meu primeiro estágio em 2º ciclo, era com uma professora de Matemática que era uma *coisa horrorosa*, na escola ... que era uma das maiores zonas de tráfico de droga da margem sul e a professora passava o tempo todo a dizer, desde a sala de aula até à sala de professores, que aquela turma era péssima, que os alunos eram isto e aquilo e depois passava os 50 minutos da aula de costas para os alunos a escrever no quadro. Eu e mais 7 ou 8 estagiários estávamos na sala, eu era o único que tinha autorização para circular na sala, os outros todos eram da ESE de Setúbal e a única coisa que tinham de fazer era estarem encostados à parede. O que se passava era: a professora dava a aula, escrevia no quadro - “perceberam?”, ninguém respondia, apagava e voltava. Quer dizer, eu jurei a mim mesmo que nunca iria ser um professor deste género e estas más experiências servem um bocadinho para isso.

O que é que considera fundamental num docente académico, numa instituição de formação de professores ou educadores?

Pedagogia (risos). Basicamente é a pedagogia e o bom senso, porque infelizmente não existe pedagogia para o ensino superior, ou seja, nós temos formação, os professores são formados como professores de 1º ciclo, professores de 2º ciclo, do secundário também, há uma formação para professores, mas no ensino superior ninguém tem formação para ser professor de ensino superior, portanto é-se por associação numa determinada área académica. Uma das coisas que eu noto, lá está por estar numa Escola Superior de Educação, por ter um conjunto de professores que têm formação na área de ensino, nota-se logo uma diferença - eu cheguei a assistir a algumas formações para professores do ensino superior onde por exemplo numa das formações estavam a falar sobre os estádios de desenvolvimento de Piaget e a grande maioria das pessoas naquela sala estavam a ouvir aquilo pela primeira vez, enquanto eu tinha ouvido aquilo no primeiro ano de licenciatura. Quer dizer, eram pessoas na área da bioquímica, da matemática, da filosofia, mas que não tinham aquela formação, mesmo pessoas da área da psicologia, tinham ouvido Piaget mas nunca outro sentido, portanto, não era propriamente no sentido educativo. Isto é um dos grandes entraves da transdisciplinaridade, que é não ter esta noção do que é que é ser professor, a lógica, um bocadinho no ensino superior, é eu sou professor numa determinada área científica porque eu me especializei naquela área e vou falar daquela área, não me interessa o tipo que vem antes de mim ou o tipo que vem a seguir a mim.

O projeto promoveu alguma alteração na motivação para o desenvolvimento da sua profissão?

Sim, dá muito mais gozo agora.

A forma como planificava ou planeava uma aula alterou com a aplicação do projeto?

Alterou, alterou porque basicamente agora planificamos em conjunto. Se eu já tinha que ter algum cuidado com o que era transmitido, agora neste momento eu tenho mesmo a percepção do que é que a E2 está a dar ou a professora AL ou a professora CG ou a professora RN, ou a E3. Portanto, eu tenho uma melhor visão do conjunto, ou seja, eu em vez de estar concentrado na minha área científica, na minha disciplina, eu tenho uma visão de conjunto e tendo esta visão de conjunto torna-me melhor professor de certeza absoluta. Até para os estudantes evita coisas que podem acontecer que são repetições de matérias.

Como é que assegurou que os estudantes se assumissem como aprendentes co-autores do seu projeto de aprendizagem? Que estratégias é que utiliza?

Basicamente é *tirar o tapete dos pés*. É passar muito a *batata quente* para as mãos dos estudantes, por muita tendência que...e às vezes há muita comichão nas mãos e “epá é assim e acabou a conversa, vocês estão aqui todos a discutir coisas que não interessam, vamos avançar”. Não. A discussão tem que acontecer, portanto nós temos de deixar acontecer a discussão e tentar intervir só quando começa a haver *sangue* quase, porque é esta a parte da aprendizagem, também e que é importante para quem está na formação de professores que vai ser a base do trabalho depois quando forem para o terreno.

Considerando a mudança de paradigma pedagógico, que outras mudanças surgiram na sua profissão com o desenvolvimento do projeto?

Sim, surgiram porque eu acabo por estar mais atento a determinados pormenores que me eram completamente alheios. Sinto que estou mais interventivo e por outro lado, sinto que estou mais próximo dos estudantes, porque eu tenho estudantes que me abordam não só para as questões daquela matéria específica mas para outras áreas e eu consigo dar resposta. Portanto, tendo aquela visão de conjunto é mais fácil estar mais próximo a esse nível.

Associado ao projeto foi constituída uma comunidade de aprendizagem entre os docentes. Em que medida é que considera que a sua participação na mesma contribui para o seu desenvolvimento profissional?

Contribuí e muito, porque me permite discutir vários tipos de questões, por exemplo, se eu antes tinha problemas com avaliação ou tinha dúvidas de como poderia fazer a avaliação, eu poderia informalmente falar com um colega ou outro. Neste momento na comunidade de aprendizagem eu posso chegar à comunidade e dizer “eu tenho este problema e peço ajuda para resolvê-lo” e tenho sempre 3,4,5,6 cabeças a pensar naquele assunto e discutimos entre nós aquele tópico. Portanto, o facto de existir uma comunidade é quase como se fosse uma rede de segurança daquilo que nós fazemos e como é discutido em comunidade, acaba por estar mais seguro e por estar mais discutido e mais debatido, muitas das vezes por prisms que nós nunca chegaríamos lá sozinhos.

Sentiu alguma dificuldade na aplicação do projeto?

Sim, muitas, muitas resistências, quer em termos formais, quer em termos de mentalidade que é perfeitamente normal. Se tivermos a falar em termos de colegas é a tal questão, pessoas que veem formatadas com um determinado registo, já seguem esse registo à muito tempo, é difícil mudar o mesmo, mas por outro lado, isto também veio dar mais força ao projeto, porque para convencer essas pessoas nós tivemos de justificar muito bem o que eram os conceitos de projeto e qual era a filosofia. De alguma forma, estas dificuldades também acabaram

por enriquecer um bocadinho o projeto. O facto de nós termos passado de um conjunto de experiências para um projeto de investigação formal, também permitiu assentar um conjunto de ideias, escrevê-las e o facto de nos passarmos os conceitos para o papel e de debatermos os conceitos do papel, a unidade de aprendizagem teve uma forte envolvimento nesse aspeto, tornou as coisas um bocadinho mais reais. É formal, faz parte do ADN da escola, já é uma imagem de marca de algumas coisas e por mais mutações que ele tenha, a sensação que dá é que ele já não vai desaparecer, pode mudar de cara, mas já não vai desaparecer, é muito neste sentido. Algumas das dificuldades são dificuldades formais, nós conseguimos dar a volta a um conjunto..., por exemplo, uma das questões muito assente era nos regulamentos de avaliação, portanto o regulamento de avaliação indicava especificamente todas as unidades curriculares que tinham de ter frequências, etc. e o que é que nós fizemos foi uma proposta de alteração desses regulamentos de avaliação e levámos a proposta às entidades formais, ao conselho pedagógico e ao conselho científico. Foi discutido, foi aprovado e deixou de existir o problema. Fomos pela via legal, há um regulamento vamos alterar o regulamento, a partir do momento em que ele está alterado, já aquilo que nós fazemos passa a ser legalizado, é mais esse tipo de bloqueios que existem.

E por parte dos estudantes?

Por parte dos estudantes, o bloqueio normal que é, basicamente os estudantes até entrarem no ensino superior, andam a comer à colher, que lhes dão e nós o nosso objetivo é chegar ali, *está ali o prato, está ali a colher, está ali a comida e agora se quiseres vai ali e serve-te*. É normal que a coisa não funcione muito bem ao princípio, porquê? Porque há uma escolarização e esta escolarização funciona num mau sentido que é - se existe alguma liberdade de pré-escolar e 1º Ciclo, essa liberdade vai-se perder ao longo do resto da escolaridade e nós temos de ter a noção também, que quem nos chega no primeiro ano de uma licenciatura, vem com 12 anos de exemplos que não são propriamente os melhores exemplos do ensino, em termos educativos e não estão habituados, indo um bocadinho na lógica do isomorfismo pedagógico. Não estão habituados a outra coisa, é normal que existam estas resistências, o que nós temos de fazer é continuar a insistir, porquê? Porque a partir de uma determinada altura, a pessoa vai crescendo e à medida que a pessoa vai crescendo e vai amadurecendo as ideias, vai percebendo quais é que são as regras do jogo e que as regras do jogo mudaram e é ótimo que as regras do jogo mudem, deveria acontecer era mais vezes também. Neste momento já começa a haver um exercício ao contrário, que é com a história da flexibilidade curricular e com as experiências pedagógicas que têm estado a acontecer principalmente no ensino básico - o problema é que nós temos aqui um buraco, porquê? Porque temos um conjunto de experiências pedagógicas até ao 9º ano, que em alguns sítios está a correr muito bem e noutros sítios está a correr péssimo, mas depois temos aquele buraco do 10, 11 e 12º ano, que tradicionalmente estão a ser trabalhados para os exames de acesso à universidade. Ou seja, os miúdos já veem com um conjunto de experiências pedagógicas algumas delas interessantes até ao 9º ano, depois têm 3 anos onde basicamente é alguém lhes esta a dar comida à boca e depois a seguir chegam ao ensino superior e andamos nós, *alguns malucos*, a fazer estas ideias de *Escola Sem Muros* e coisas deste género onde lhes vamos tirar a segurança toda que tinham até então. Portanto é normal que estes bloqueios existam. Cabe-nos a nós dar a volta aos bloqueios, sendo que em alguns casos a pessoa já está tão formatada daquela forma, que a única coisa que nós podemos dizer e aí também temos de ter a humildade de chegar a esse ponto - “ok, é este o método, a pessoa quer ser o professor mais formal que existe, ok pode ser, nós não vimos problemas nenhuns nisso, mas ao menos tem a consciência do que é que está a fazer e sabe que existem alternativas”, este é um bocadinho o nosso papel.

No decorrer do projeto apostou-se na construção de instrumentos que possibilitaram aos estudantes desenvolver o seu processo de aprendizagem, concorda?

Concordo, se bem que, por exemplo, eu tenho uma abordagem diferente em relação à sebenta. O roteiro pedagógico é um instrumento interessante, o evento é um instrumento interessante, a sebenta eu vejo mais como se fosse um portefólio de emoções, sei que há colegas meus que insistem com reflexões diárias, de todas as aulas, etc., mas para mim poderia ter uma reflexão do semestre inteiro por exemplo. Dou uma maior liberdade nesse aspeto pois aquilo que eu quero perceber é se aquele estudante consegue pensar sobre o que lhe está a acontecer e não tem de ser necessariamente sobre a minha área científica, até pode ser uma coisa completamente ao lado, a lógica é eu quero é que aquela pessoa consiga refletir. Neste momento, nós ainda não temos uma consistência em termos desse instrumento, aliás, nós não temos consistência em instrumentos nenhuns. Sabemos que eles existem, existe uma sebenta e esta sebenta é uma reflexão, agora a forma como cada um de nós trata essa reflexão, se calhar enriquece a própria sebenta em si, porque cada um de nós tem uma abordagem diferente. Em relação ao roteiro pedagógico também, nós optámos uma primeira versão do roteiro, por ser um roteiro estruturado, tem guião e numa segunda fase já deixámos de ter isso, porquê? Porque muitos dos estudantes, se nós lhes dermos um índice, muitos daqueles estudantes vão refugiar-se naquele índice e não vão pensar em coisas alternativas, se eventualmente pode acontecer se nós lhes dermos uma página em branco. São igualmente válidas, são igualmente científicas, claro há sempre a questão da segurança do guião, serve para nós enquanto professores quer para os estudantes, mas eu gosto mesmo da página em branco.

Como é que vê a aplicação dos instrumentos como um meio de avaliação?

É assim, sendo um instrumento uma página em branco, ou seja, sendo uma construção que vai sendo feita, essa construção sendo acompanhada e não ser aquela coisa de começarmos as aulas em março e a entrega do trabalho é em julho, as pessoas começam a fazer o trabalho uma semana antes da entrega do trabalho, havendo um acompanhamento desse mesmo, há uma garantia da fidelidade e da realidade desse trabalho. Portanto, é mais fácil atribuir uma classificação e essa classificação é uma classificação que é obrigatória. Eu seria um bocadinho mais radical. Para mim, o modelo de avaliação seria apto ou não apto, ponto. Não haveria cá nem 10's nem 11's nem 12's nem 18's nem 20's nem nada, era apto ou não apto, acabou a conversa, mas havendo essa necessidade eu sinto que com estes instrumentos aquele número que eu coloco lá é um número que não levanta questões mesmo pela parte do estudante. O estudante sabe que aquele número que está ali e como a avaliação é pauteada é um valor que foi dado àquele trabalho e que foi o valor que foi discutido e que foi o valor que mesmo em termos de critérios de avaliação, não é aquela novidade de "ah o tipo deu-me 12 mas eu não sei porque é que ele me deu 12", não... "eu sei porque é que tive 12 e sei o que é que me faltava para chegar ao 13 e sei o que é que fiz a mais para ter mais do que o 11" e é um bocadinho este o objetivo com os instrumentos. Eles sendo construídos, eles sendo partilhados, há uma coerência naquilo que tem de existir que é um número no final do semestre.

De que forma vê a avaliação ao aplicar este projeto?

Para já a avaliação deve ser mesmo co-construída, portanto não faz sentido, tenho colegas meus que em conversas e em discussões dizem "O quê? Eles fazem parte da avaliação? Os estudantes fazem parte da avaliação? Nem pensar, então mas o que é isto". Têm que fazer parte da avaliação, eu cheguei a fazer experiências com algumas turmas, onde deu-me um trabalhão desgraçado, também só fiz isso uma vez - cada um decidia qual é que era o

método que haveria de avaliar, ou seja, eu tinha 20 estudantes e tinha 20 maneiras diferentes, claro. Eram estudantes de primeiro ano, muitos ainda escolheram fazer testes, uns escolheram pelo modelo de frequência, outros escolheram pelo modelo de mini testes. Eu tinha assim várias coisas a acontecer, mas foi uma experiência interessante, ainda por cima com alunos de primeiro ano que permitiu que verificassem que a avaliação não era uma coisa estanque. Agora tem de haver aqui um meio termo, não se pode entrar nesta loucura de cada um tem a sua avaliação, tem de existir aqui alguma coisa que seja partilhada, alguma coisa que seja discutida e o engraçado é que isto dá discussão mesmo, porque no princípio do semestre eu perco uma, duas, três aulas a discutir isto e quando nós temos várias Unidades Curriculares, são duas aulas em cada Unidade Curricular a discutir, quais é que são as percentagens e que critérios é que existem. Depois a coisa está mais ou menos fechada e na aula a seguir vai tudo abaixo, volta tudo à estaca zero. Mas este processo de discussão também é um processo interessante, se calhar deveria ser um bocadinho mais otimizado, deveria ser, se calhar uma das estratégias, deveria ser juntar todos os professores na mesma aula e durante duas horas a discussão tinha de sair dali e acabou a conversa. Se calhar aligeirar um bocadinho isso, mas o processo de avaliação tem de ser este porquê? Porque eu enquanto professor, tenho de sentir a confiança naquele número que eu vou lá colocar e não possam existir dúvidas no estudante que aquele número diz respeito ao trabalho que foi desenvolvido, seja ele qual for.

A sebenta também constitui para si um instrumento reflexivo, você utiliza?

Sim. Porque se calhar, não nos primeiros anos, uns depois mais para a frente, já se nota uma maior liberdade. A sebenta, eu insisto para que a sebenta também seja um instrumento meu de autoavaliação, porque se eu consigo que os estudantes façam reflexões sobre aquilo que foi feito nas aulas, eu a olhar para essas reflexões, sejam elas positivas, sejam elas negativas, eu também posso mudar a forma como trabalho.

Considera mais fiável a aplicação de uma frequência, ou a construção de projetos de aprendizagem pelos próprios estudantes?

Construção de projetos de aprendizagem nitidamente.

E enquanto docente como é que descreve as diferenças ao nível da correção de uma frequência e a avaliação de um roteiro, de um evento, quais são para si as diferenças?

Uma frequência é muito mais fácil, dá muito menos trabalho mas também dá muito menos *gozo*. Num evento, sendo que eu acompanho os estudantes praticamente desde o primeiro até ao último ano, eu acabo por assistir à evolução das pessoas ao longo do tempo e é muito gratificante ver que, nem que seja uma virgula, eu consegui mudar qualquer coisa na cabeça daquela pessoa. Assistir àquela pessoa a desenvolver uma atividade qualquer ou a defender um conceito qualquer e perceber que eu fiz a minha parte e portanto é aquela a minha parte e está visível ali naquele trabalho, acho que isso é importante.

Qual é a sua expectativa do projeto no futuro?

Ele acabar, não acaba, pode não continuar neste mesmo modelo. Já há documentos lançados, um dos objetivos do projeto formal é fazer o seguimento das pessoas depois de terminarem o curso. Ainda não sei como é que nós vamos fazer isso mas é um dos objetivos, portanto porquê? A ideia é perceber se isto não se esgotou na entrega do diploma, se realmente foi feita alguma mudança, isto na prática pedagógica das pessoas formadas dentro deste

projeto, se houve mudanças a esse nível e se no seu grupo, na sua turma, estão a fazer algumas das coisas que foram trabalhadas.

Considera importante estender o projeto a mais instituições de formação de professores?

É assim, importante sim, neste momento acho que o projeto ainda não está numa fase de maturação suficiente para ser replicado, portanto, ainda há muito trabalho a fazer para criar um modelo e se esse modelo depois possa a vir ser replicado. Se calhar as bases do projeto já podem ser replicadas noutras instituições, com as suas especificidades. Sim, o projeto pode ser um projeto no Piaget e depois um projeto completamente diferente com as mesmas bases numa ESE de Lisboa, numa ESE de Setúbal, numa Almeida Garret, numa João de Deus, seriam coisas completamente diferentes, porquê? Porque a própria filosofia da instituição está esplanada no projeto, portanto, ou seja, este projeto da forma como está montado, neste momento, é uma coisa muito própria desta escola, é que nem sequer é nesta instituição, é desta escola, ele ser replicado, por exemplo, numa Escola Superior de Educação em Gaia (agora já não existe mas existia), pertence à mesma instituição mas os professores são diferentes, a matriz cultural é diferente, seria completamente diferente, este é específico desta escola e enquanto o projeto se mantiver assim ele não é replicável em mais sítio nenhum.

Considera que a necessidade de mudança de paradigma na educação em Portugal é evidente e urgente?

É. Já há vários anos que já se está a tentar fazer algumas coisas em relação a isso. Este último avanço agora com a flexibilidade curricular é um bom ponto de partida, ao nível do ensino superior, há um conjunto de experiências interessantes a acontecer, não só na *Escola Sem Muros*, mas também noutras instituições. É um caminho muito longo ainda a percorrer, nós temos uma classe docente muito envelhecida, mesmo nas escolas, mesmo no ensino superior também. Praticamente, cada Ministro de Educação que aparece, aparece com uma inovação, as pessoas também acabam por ficar um bocadinho saturadas das coisas. Ainda existe muito aquela lógica de “ok vocês falem para aí, quando eu entrar na minha sala, com o meu grupo, eu fecho a minha porta e faço aquilo que eu quero”, ainda há muito esta lógica e eu temo que muitas das boas intenções de algumas das coisas que estão a ser feitas, não sejam feitas mais por conotações políticas, do que propriamente por serem boas ideias ou não. É muito aquela lógica de “eu acho boa ideia mas aquela pessoa não” e isto acontece muito infelizmente nas escolas e é um dos bloqueios a este tipo de situações, é as pessoas não discutirem ideias, discutirem pessoas e muitas das vezes, muito boas ideias caem por causa disso. Depois, nós não conseguimos ter uma uniformização, não adianta, nós apesar de sermos um país muito pequenino, se nós mudarmos de localidade, já há um conjunto de conceitos culturais, já há um conjunto de ideias completamente diferentes, não adianta. Por exemplo, a Escola da Ponte tem um projeto inovador à 30 anos e nunca ninguém replicou princípio nenhum e porquê? Porque aquele projeto está específico para aquela escola, para aquele local, para aquela comunidade e portanto a lógica é esta, é as comunidades terem pessoas e terem projetos que sejam específicos para aquela comunidade. Há excelentes trabalhos feitos, em termos de educação, mas depois esbarram muito. Por exemplo, como aquele tipo na Madeira que alterou horários das escolas, alterou uma série de coisas e depois a seguir levou um processo disciplinar em cima, foi suspenso, acabaram com a escola e os miúdos ficaram a perder. Ele fazia coisas tão simples como, os autocarros chegavam à porta da escola às 8:20h, portanto em vez de ter as aulas a começar às 8:15h, pôs as aulas a começar às 8:25h. Portanto, uma questão tão simples, mas isto caiu mal e não seguiu todas as regras, por muito boas intenções que teve.

Qual o papel do projeto *Escola Sem Muros* neste movimento de mudança que o professor considerou evidente em Portugal?

É assim, eu tenho um professor do doutoramento que contava uma história gira que é:

“Há um incêndio na floresta e todos os animais começam a fugir. Vem um colibri pequenininho a voar no sentido do incêndio e depois volta, depois ia e voltava, até que os animais que estavam a fugir do incêndio estavam a perguntar

– Então mas olha lá, mas o que é que estás a fazer?

- Eu estou a apagar o incêndio. – respondeu o colibri.

- Então, mas tu, um pássaro tão pequenino com um bico desse tamanho achas que consegues apagar o incêndio? – perguntaram os animais que fugiam.

- Eu estou a fazer a minha parte. - disse o colibri.”

A lógica é um bocadinho esta, nós estamos a fazer a nossa parte, não é uma questão de evangelização, mas é uma questão de fazer com que tenhamos ideias e que essas ideias sejam vistas por pessoas que consigam por essas ideias em prática, nas suas próprias comunidades. Este é o maior foco da *Escola Sem Muros*, é muito neste sentido. Eu, por exemplo, já vejo um bocadinho disso, ainda numa fase muito embrionário, mas eu desde o ano passado estou a dirigir a escola profissional dentro do *Campus* e levei algumas das ideias da *Escola Sem Muros* para a Escola Profissional, quer em termos de gestão, quer em termos de horários, quer em termos de aulas, quer em termos de criação de intimidade entre os professores e os estudantes. Já se nota algumas coisas diferentes, mesmo por parte dos estudantes, daquilo que ambos transmitem. Nós temos lá professores, que estão a dar aulas noutras escolas e acabam por comentar e é um bocadinho nesse sentido - temos de fazer este processo e é um caminho, não há receitas e porque a *Escola Sem Muros*, na forma como está implementada na Escola Profissional, está a ser implementada de maneira completamente diferente da forma como ela foi implementada na Escola Superior de Educação e se calhar, se ela fosse implementada no ISEIT ou na Escola de Tecnologia, seria implementada de maneira diferente, porque são escolas que têm já uma cultura própria e a lógica é muito essa, mas é um caminho.

Deseja acrescentar alguma informação ou comentário que considere pertinente aqui nesta entrevista?

Não.

Apêndice H -Transcrição da Entrevista do E2

Inquirido: E2

Quais são as suas habilitações académicas?

Licenciatura em Professores do Ensino Básico 2º Ciclo, na variante de Educação Física, mestrado em Didática da Língua Portuguesa em 1º e 2º ciclo e a frequentar o doutoramento em Educação, especialidade de Literacia e Educação.

Já alguma vez lecionou em educação pré-escolar, 1º ciclo ou outro ano que não um grau académico?

Sim, todo o projeto foi experienciado no terreno como professora de 1º ciclo.

Há quanto tempo é que se encontra ao serviço do Instituto Jean Piaget de Almada?

Enquanto estudante, de 1995 a 1999. Enquanto docente, a partir de 2000, mas fiquei sempre no cancioneiro e em 2014 foi quando eu comecei a lecionar.

Quais são os graus académicos em que já lecionou?

3º ano de Educação Básica, 1º ano de Mestrado de Pré-Pri e Mestrado de Pré.

Quais são as áreas científicas ou as unidades curriculares em que lecionou e a que mais gosta de lecionar?

Lecionei sempre Literatura para Crianças e Jovens, Ateliê e Didática da Língua Portuguesa, Pedagogia e Didática da Língua Portuguesa, Pedagogia e Didática da Linguagem Oral e Escrita, Didática Específica do Português e Didática do Português. Gostei muito de todas, mas se calhar mais a Literatura para Crianças e Jovens.

De que maneira é que surgiu o projeto escola sem muros no seu percurso profissional?

Estava no bar do Instituto com o E1 e começamos a pensar que se ele era da área Matemática e eu era da área Língua Portuguesa, tínhamos de trabalhar em conjunto, tínhamos de trabalhar em equipa e foi assim que começou a surgir. O nome surgiu exatamente em frente à porta do edifício D, numa inspiração *iluminati* do E1, quando estávamos a fazer o *brainstorming* de vários nomes e eu acho que foi ele que deu o “*Escola Sem Muros*”.

Qual é a sua perceção face a este projeto?

A perceção face ao projeto é, que foi um dos maiores acontecimentos dos últimos anos da Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada. Das Escolas Superiores De Educação Jean Piaget.

O que levou à existência do projeto?

O que levou à existência do projeto, era a inexistência de um projeto educativo e uma linguagem da escola, depois a necessidade e porque sabemos empiricamente e comprovadamente, sabemos que não se faz escola sem trabalhar em equipa, sem ter equipa. Depois, porque sabíamos que o que estávamos a fazer era uma transformação absolutamente necessária e ao nível da mentalidade dos docentes, ao nível do repensar como se devia fazer pedagogia no ensino superior e tudo isso foi o que levou ao nascer, ao existir e ao progredir o projeto.

Quais são para si os alicerces científicos do projeto?

Os alicerces científicos resumem-se a algumas palavras: baseamo-nos numa questão muito simples que se chama isomorfismo pedagógico, uma questão muito simples que é o conceito da transdisciplinaridade, num conceito de cooperação, num conceito de uma procura de constante reflexão e de autoformação e na questão de uma aprendizagem através do paradigma da comunicação.

Para si quais são as vantagens de desenvolver uma ação educativa ou académica tendo por base as fundamentações em que se alicerça o projeto?

A primeira vantagem deste projeto é haver um projeto educativo numa escola, numa Escola Superior de Educação, um projeto educativo que é construído de raiz pelos docentes e mediante a necessidade que existe no terreno e na comunidade. A vantagem, não sei se há propriamente uma vantagem em basearmo-nos propriamente nestes alicerces, mas eu diria que a vantagem é de facto ficarmos com um projeto educativo coeso, sustentado, um projeto educativo que é de todos, em que todos sabiam que podiam participar, em que todos foram convidados a participar e que não se restringia a uma exigência exterior, era uma necessidade interna e depois alicerçarmo-nos no que consideramos melhor e no qual nós nos identificávamos.

Existe algum episódio do seu percurso escolar ou académico, enquanto estudante o professor enquanto estudante, em que consiga relacionar o projeto *Escola Sem Muros*?

Enquanto estudante não, nunca encontrei uma situação idêntica à que é vivida numa *Escola Sem Muros*, nunca.

O que é que considera fundamental num docente académico, numa instituição de formação professores ou educadores?

Considero que tem de ser uma pessoa com conhecimento científico, com conhecimento da prática, com conhecimento do terreno, que tem de ser uma pessoa que constantemente procure esclarecer, solidificar, conhecer, ter acesso a mais conhecimento. Considero necessário que a pessoa saiba escutar o outro. Considero que seja necessário que a pessoa, em tudo prime, por uma postura diferenciadora pedagogicamente. Considero necessário que a pessoa seja um mediador de conhecimento, ou que seja autor, que se considere um autor e que construa obras da sua autoria. Considero, também necessário, que a pessoa conheça muito bem, que tenha noção de que está, que tenha humildade suficiente para ver o outro como acrescento de si e isto não é uma coisa católica, mas é mesmo isso, porque vai depois fazer isso aos outros.

O projeto promoveu alguma alteração na motivação para o desenvolvimento da sua profissão?

Sim. Promoveu uma grande alteração que foi mesmo essa - conseguiu que eu, o E1 e outras pessoas estivessem motivadas para estar a lecionar e motivadas a construir alguma coisa em equipa.

A forma como planificava ou planeava uma aula alterou com a aplicação do projeto?

No decorrer do projeto a alteração que acontece ao nível de uma planificação de aula é que nós antes estabelecemos uma teia entre os professores, de trabalho e portanto há muita coisa que na prática é feita porque é combinado previamente com os outros docentes. Depois o trabalho mesmo dentro de sala de aula, a forma como eu trabalhava, tem a ver com o Movimento a Escola Moderna e não tem de ver propriamente com o projeto mesmo em si.

Como é que assegurou que os estudantes se assumissem como aprendentes co-autores do seu projeto de aprendizagem? Que estratégias é que utiliza?

Em primeiro lugar, sabendo eu e procurando eu que cada um descobrisse o seu projeto de aprendizagem e depois, potencializar essas aprendizagens, naturalmente enquadradas dentro do programa da Unidade Curricular. Mas em primeiro é isso, ouvir que projetos de aprendizagens têm os alunos, que pretendem os alunos alcançar e eu sustentar esses projetos de aprendizagem, guiá-los para que eles os alcancem. Naturalmente construir, com eles e eu própria tendo uma postura, que acredito, que seja a melhor - promover e dar ferramentas a todos, para que todos, consigam conquistar. Portanto, promover momentos em que há trabalho autónomo, em que há estudo autónomo, promover muitos momentos de diálogo, promover muitos momentos de partilha de descoberta científica e estas são as estratégias. É deixar cair um ensino expositivo, para passar a trazer um ensino em que todos partilhamos e em que todos conseguimos construir com a nossa visão e com a visão de todos.

Considerando a mudança de paradigma pedagógico, que outras mudanças surgiram na sua profissão com o desenvolvimento do projeto?

O convite para a exposição do mesmo projeto, reconhecimento e pedido de ajuda de outras Instituições de Ensino Superior, para implementar a mudança nas suas instituições.

Associado ao projeto foi constituída uma comunidade de aprendizagem entre os docentes. Em que medida é que considera que a sua participação na mesma contribui para o seu desenvolvimento profissional?

Basicamente, o construir uma comunidade de aprendizagem foi um somatório. Havia a necessidade de nós continuarmos, de nós nos encontrarmos formalmente, de sermos um grupo que debatia e portanto foi uma coisa como o finalizar de uma necessidade. Depois, o que é que isso contribuiu para a minha situação profissional? Basicamente acho que foi, pela primeira vez consegui fazer aquilo em que eu acreditava na vida pessoal - que era poder trabalhar em equipa e isso foi a grande mais valia, sem dúvida.

Sentiu alguma dificuldade na aplicação do projeto? Quais foram os aspetos em que sentiu maior dificuldade?

Dificuldade em aplicar o projeto? Nenhuma, porque nós não tínhamos a pretensão de que ele fosse adotado por todos os docentes da escola e portanto, isso facilitou, porque quem estava, estaria sempre de forma livre. Quando eu saí da direção, senti que a maior dificuldade era porque quem tinha estado e quem tinha ficado na direção cingia-se a aspetos legais numa aplicação de determinados documentos ou de um enquadramento legal, que burocratizou muito o projeto e retirou-lhe força. Portanto, quem estava na liderança da escola, como também não fazia parte dele, tornou o projeto muito difícil, porque este decreto a meu ver também consegue acontecer, porque na direção estava alguém que acreditava e metia a cabeça no cepo e era uma pessoa líder, as pessoas têm de ser líderes para conseguirem este tipo de alterações, senão não vale a pena.

E por parte dos estudantes? Quais considera que tenham sido as suas maiores dificuldades? E considera-as justificáveis?

As maiores dificuldades que eu acho que os estudantes encontraram foi, porque é uma forma de estar diferente de todo o percurso escolar que tiveram até então. Sendo uma mudança é sempre difícil, as mudanças geram sempre

conflitos interiores, geram sempre receio, geram sempre insegurança e isso foram as principais dificuldades e eu acho que todas são justificáveis. Acho que sim, são todas plausíveis de acontecer e sem julgamento algum, sempre o dissemos inclusive no projeto, que nós não queríamos promover seres iguais, queríamos que cada um tivesse a sua singularidade e estar com um olhar pluralista perante a nossa sala de aula. Isso é que é interessante e por isso é que foi difícil. Primeiro, cada um de vocês descobrir o seu projeto de aprendizagem, foi difícil porque nunca vos foi solicitado e depois disso se aceitar, aquela mudança toda perante um percurso que já vinha sendo feito à mais de 12 anos é uma mudança que é muito difícil.

No decorrer do projeto apostou-se na construção de instrumentos que possibilitaram aos estudantes desenvolver o seu processo de aprendizagem, concorda?

Foi uma corda grande, dura de roer. Houve a necessidade de construir instrumentos, quer de partilha de conhecimento, quer de avaliação, houve essa necessidade, porque não fazia sentido continuarmos com ferramentas que por si só não eram suficientes para percorrermos bem o que era necessário no projeto. Portanto, eram necessárias. Foi como o surgir da comunidade de aprendizagem, aqui também foram construídas e pensadas situações que promovessem aqueles princípios da transdisciplinaridade, do isomorfismo pedagógico, etc., etc.

De que forma vê a avaliação com base neste projeto?

A avaliação foi a principal questão neste projeto a ser negociada com os estudantes, ser refletida. Para mim foi uma das grandes mais valias dentro da sala de aula.

As sebatas constituem-se num instrumento reflexivo para os docentes bem como para os estudantes. Concorda? Qual o impacto que estas geraram no seu percurso e no dos estudantes?

As sebatas são a cereja no topo do bolo, as sebatas são registos escrito que se tornam científico, que é fulcral para nós docentes podermos acompanhar os estudantes e para os estudantes criarem, voltarem à rotina da escrita e da reflexão.

Considera mais fiável a aplicação de uma frequência, ou a construção de projetos de aprendizagem pelos próprios estudantes?

Naturalmente que considero muito mais fiável o acompanhar o percurso da construção de um projeto de aprendizagem e a conclusão do mesmo, naturalmente que sim.

E enquanto docente como é que descreve as diferenças ao nível da correção de uma frequência e a avaliação de um roteiro, de um evento, quais são para si as diferenças?

Não tem nada a ver uma coisa com a outra, *uma é uma seca outra é um entusiasmo*. Uma é verificar se o conteúdo está correto de acordo com a norma, a outra é dar um *feedback* e podermos continuar a ajudar na construção desse projeto de aprendizagem. São dois momentos formais, mas que um é solitário e é ver um papel escrito, o outro é uma ação partilhada, uma ação que é feita em conjunto pelo estudante e pelo docente até ao fim.

Qual é a sua expectativa do projeto no futuro?

Expetativa do projeto no futuro é que basicamente ele continue a existir e que dê azo a que sejam produzidas algumas ou retiradas algumas conclusões, que nos possam ajudar a fazer mais projetos *Escolas Sem Muros*, retificando-os, mas que seja a expetativa do futuro é que isto tenha sido só um início.

Considera importante estender o projeto a mais instituições de formação de professores?

Considero importante estender este tipo de iniciativas, naturalmente a mais Instituições de Ensino Superior, sobretudo a formação de professores, considero. Que cada um consiga construir um projeto *Escola Sem Muros*, sem ser o que aconteceu em Almada, mediante as suas necessidades e sobretudo que se consiga promover uma rede de reflexão, de pensamento sobre pedagogia no ensino superior nomeadamente na formação de professores e educadores.

Considera que a necessidade de mudança de paradigma na educação em Portugal é evidente e urgente?

Considero sim e acho que é inevitável, vai ter de mudar, mais não seja agora pela questão do *covid-19*.

Qual o papel do projeto *Escola Sem Muros* neste movimento de mudança que o professor considerou evidente em Portugal?

Estiveram-se a formar educadores e professores capazes de agir de acordo com essa necessidade, de repensar e de mudar, sim.

Deseja acrescentar alguma informação ou comentário que considere pertinente aqui nesta entrevista?

Queria acrescentar que acho que o projeto é exatamente isso, um projeto que não está acabado e vai-se moldando de acordo com as pessoas que o constroem, que neste momento sabemos que está diferente ou que levou algumas mexidas, mas que está bem, porque está de acordo com as pessoas que nele estão, quer estudantes, quer professores.

Apêndice I -Transcrição da Entrevista do E3

Inquirido: E3

Quais são as suas habilitações académicas?

Doutoramento em Educação, especialidade de Pedagogia.

Já alguma vez lecionou em educação pré-escolar, 1º ciclo ou outro ano que não um grau académico?

No 2º e 3º ciclo, e no secundário antes de vir para o ensino superior. Corresponde aos meus primeiros 15 anos de trabalho.

Qual era a área?

Ciências da Natureza, Biologia e mais tarde Educação Moral e Religiosa Católica.

Há quanto tempo é que se encontra ao serviço do Instituto Jean Piaget de Almada?

Faz 25 anos no próximo mês.

Quais são os graus académicos em que já lecionou?

Eu já passei por todos, antigamente quando havia bacharelatos e licenciaturas, nesta altura já não temos bacharelatos, temos licenciatura e mestrado, e também os cursos técnicos (CTESP), eu já lecionei em todos estes.

Tem alguma preferência por uma dessas UC's ou áreas científicas?

Claro que sim, o que eu gosto mais de fazer é trabalhar no mestrado, particularmente, porque desde o início que eu coordeno o curso, o Mestrado de Pré-Escolar e 1º Ciclo.

De que maneira é que surgiu o projeto *Escola Sem Muros* no seu percurso profissional?

O projeto *Escola Sem Muros* surgiu, no meu percurso profissional numa altura em que eu estava a desanimar, estava sozinha a tentar fazer coisas diferentes, de aulas puramente expositivas. Nunca acreditei muito que só aulas expositivas dessem resultado, até porque cada um de nós tem o seu estilo de aprendizagem e eu sei que os estudantes em si também, mas por outro lado, uma dinâmica expositiva, exige que as pessoas estejam com o mesmo tipo de atenção, o que é difícil porque nós não conseguimos chegar a todos da mesma maneira. Sobretudo, preocupava-me muito que não conseguisse e era o que estava a acontecer, envolver os estudantes em tarefas que lhes eram pedidas. No fundo, o que eu estava a tentar fazer era envolvê-los, mas eu não sabia bem como, porque por parte dos estudantes havia muita resistência. Eu senti-me um bocado, uma pessoa sozinha, a fazer isto e por isso estava a entrar numa fase de cansaço, já não sabia bem o que é que podia fazer, porque não conseguia atingir os meus objetivos, aquilo que eu acreditava. Entretanto, o E1 e a E2 começaram a fazer experiências nos anos letivos 15/16 e 16/17, começaram a fazer experiências entre eles de interdisciplinaridade e isso para mim fazia todo o sentido, muito embora eu no início tivesse ficado mais a observar, porque é lógico, eles estavam a fazer uma experiência, e essa experiência foi feita até nos mestrados e como eu estava muito envolvida nos mestrados, comecei a tentar perceber como é que eles faziam. Eu já tentava fazer isso como professora do básico e do secundário, porque para mim, um texto pode ser trabalhado em todas as áreas disciplinares ou pode ser aproveitado

para trabalhar todas as áreas disciplinares, fazia todo o sentido e eu fiquei muito contente quando comecei a ver. Fiquei ainda mais contente quando me desafiaram para me juntar a eles. O projeto da *Escola Sem Muros* nasceu aqui - nós começamos de facto, com essa experiência destes dois professores e depois tentamos perceber como é que podíamos ir mais além, começamos a estudar, a ler coisas sobre o assunto e acabamos por perceber, também com a ajuda do Professor Doutor¹, que entretanto, como estava no Instituto e era um fã deste tipo de trabalhos, tinha sempre trabalhado assim, começámos a perceber que, de facto, poderíamos até chegar à transdisciplinaridade se pensássemos a partir daquela questão da instrução, aprendizagem e comunicação, que vocês também aprenderam com os paradigmas educacionais. Percebemos desde o início que nenhum de nós estava na instrução, estávamos muito na aprendizagem e tínhamos uma grande vontade de passar para a comunicação. O projeto foi começando a ser delineado, também por escrito, e começando a haver a participação em congressos: a E2 e o E1 fizeram algumas participações em congressos que tiveram uma grande aceitação por parte das pessoas, que estavam muito intrigadas com isto. Há uma coisa que eu não disse e que para mim também é importante, o que está na origem da preocupação de quererem fazer este projeto, é o pensar que as nossas escolas, a partir do modelo da flexibilidade curricular, as escolas básicas e secundárias, estavam a entrar nesta tentativa de chegar a este mesmo paradigma da comunicação, da flexibilidade curricular, primeiro com 25% depois com possibilidade de irmos até aos 100%. Uma das questões que se punha era, estamos a preparar professores para quê? Se nós estamos na formação de professores, temos de pensar qual é o campo que eles vão ocupar enquanto profissionais e se vão ocupar o espaço que é de flexibilidade e de tentativa de transdisciplinaridade, trabalhando através de projetos e de projetos que sejam elaborados pelos próprios estudantes. Então, nós também temos de preparar os nossos estudantes dessa forma, portanto essa é também uma motivação extremamente importante aqui.

O que a levou a integrar-se no projeto? Foi esse desânimo que sentiu?

Sim, claramente na fase de desânimo em que eu estava, de repente teve assim uma espécie de empurrão e uma coisa em que não estava sozinha, que estava ainda a ir além daquilo que eu tinha pensado.

Quais são para si os alicerces científicos do projeto?

Os alicerces científicos do projeto são sobretudo dois: o primeiro é os paradigmas, de facto, os paradigmas educacionais têm a ver com a forma como se aprende e a relação docente-estudante, sendo o paradigma da instrução, da aprendizagem e da comunicação. O outro pilar é o isomorfismo pedagógico, porque não somos nós, são os teóricos que dizem isto - aquilo que nós fizemos na formação de professores vai ser repetido por eles no campo de trabalho. Ou seja, se nós estamos a fazer instrução, por mais que digamos que não devem fazer instrução, é isso que eles vão reproduzir e não o que aprenderam teoricamente. Há um pilar importantíssimo para nós que é a comunidade de aprendizagem, nós não estamos isolados, estamos todos a trabalhar na mesma coisa, de preferência estamos dentro dos mesmos anos de formação, a trabalhar ao mesmo tempo, permitindo a tal transdisciplinaridade.

¹ Representante da Fundação *Aga Khan*.

Quais são as vantagens de se desenvolver uma ação educativa ou académica, neste caso, tendo por base as fundamentações em que o projeto se alicerça?

A primeira vantagem para mim é a de estar a preparar pessoas que, tendo experimentado este projeto, que haja esse afastar do medo do desconhecido e nós sentimos muito isso convosco, quando começamos com o projeto, da vossa parte houve também algum medo, o que é normal, porque nós estávamos numa coisa completamente nova, em que nos íamos basear sobretudo no vosso trabalho e naquilo que vocês queriam. Isto punha muitas questões, porque já não havia o livro, ou os slides com a matéria e deixamos de falar em matéria para falar em conteúdos, para mim essa é a primeira vantagem. Um dos aspetos que sempre nos preocupou desde sempre, é que nós já não estamos a educar as crianças como quando vocês eram crianças, e mesmo pondo-vos já no lugar de docentes, vocês vão ter crianças que vão educar para um mundo que ainda não existe e que nós sabemos pouco. Portanto, o estarmos a deixar que cada um pense com as suas próprias mãos e com o seu próprio saber, o seu envolvimento pode fazer coisas maiores, mais alargadas do que se fosse de outra maneira e isso para mim é o fundamental. A outra vantagem é esta coisa que eu estava a dizer em relação ao mundo que nós não conhecemos, nós estamos a preparar-vos para vocês educarem crianças para um mundo que ainda não conhecem.

Existe algum episódio do seu percurso escolar ou académico, enquanto estudante o professor enquanto estudante, em que consiga relacionar o projeto *Escola Sem Muros*?

Eu tive as duas experiências: negativas e positivas. Tive muita instrução, sem dúvida, mas tive particularmente uma professora no secundário, que era professora de biologia e penso que também foi uma das razões que me fez, em vez de ir para medicina como ainda pensei um ano antes de entrar na faculdade, optar por biologia. Esta professora trabalhava com um grupo de outros professores numa coisa que hoje já está ultrapassada, embora muita gente ainda funcione com ela, que é pedagogia por objetivos, mas operacionalizava isto com textos e questões sobre os textos, normalmente os textos eram históricos: Como é que é a história da biologia? Como é que alguém chegou a esta conclusão? Então em vez de dizer qual era a conclusão dos autores, punha-nos - O que é que o autor viu? O que é que ele terá pensado sobre o assunto? - e depois nós íamos concluir o mesmo que o autor tinha concluído. É um bocadinho mais fechado do que aquilo que nós queremos, claramente já estamos no paradigma da aprendizagem e eu também tive essa experiência. Na faculdade, eu acho que professores da parte teórica não tive nenhum que não fosse instrucional, mas na parte prática sim. Eu entrei na faculdade em 77 e sai em 82, com a licenciatura, o primeiro grau académico e nessa altura de facto, a única coisa que variava nos professores era o tipo de relação que eles tinham connosco, uns eram mais próximos outros eram menos próximos. Na parte das práticas sim, havia cadeiras em que nós simplesmente seguíamos um protocolo, ou nalguns casos podíamos ter algum tipo de conversa e isso também dependia do assistente, porque havia professores assistentes, eram pessoas que já estavam mais perto da nossa idade, o que também era confortável.

O que é que considera fundamental num docente académico, numa instituição de formação professores ou educadores?

Eu penso que os professores do ensino superior de formação de professores, o professor tem de conhecer minimamente o terreno, minimamente. Há pessoas que nunca foram professores do ensino básico e que conseguem fazer esta aproximação, conheço vários e tenho vários colegas assim, mas é muito mais fácil quando o grupo tem alguém que já passou por lá ou que está lá. A primeira coisa é ter conhecimento do terreno, perceber o que é que

está a acontecer, ter noção do que é o mundo e o que é que está a acontecer no mundo e para além disso tudo, conhecer a legislação em vigor e perceber que implicações é que ela tem. Neste momento a autonomia das escolas é fundamental, espero que não haja nenhum professor do superior que não saiba que isto existe e que estamos a formar os estudantes para fazer isto mesmo. Outra coisa, essa talvez até seja a primeira, é ter mente aberta, é estar disponível para mudar, estar disponível para ser questionado, estar disponível para ir à procura, estudar e discutir com os seus pares, nessa tal comunidade de aprendizagem, que se vai formando exatamente porque as pessoas têm preocupações comuns. Eu lembro-me que no princípio do projeto, esta comunidade era um bocadinho esparsa, mas aos poucos as pessoas iam-se juntando, muitas vezes em conversas informais e sempre pelo menos uma reunião mensal. Se nós entramos nesta dinâmica, nós temos de estar abertos a que alguma coisa mude, aberto a dizer “eu não sei como é que se faz” - porque isto aconteceu muitas vezes. No primeiro ano o nosso principal problema e assunto de conversa foi a avaliação, pôr-vos num trabalho completamente diferente como é que nós íamos avaliar, e isso foi muito trabalhado por nós. Chegamos a um modelo e aqui podemos falar num modelo mesmo, que penso que funcionou que funciona e que pode ser reproduzido pelo menos para já.

O projeto promoveu alguma alteração na motivação para o desenvolvimento da sua profissão?

Sim, sem dúvida nenhuma. Estou já mais perto da reforma do que os meus colegas, também já estou muito cansada, mas não há dúvida nenhuma de que este projeto me deu ânimo novo. Não sei se me vais fazer essa pergunta, mas em termos dos estudantes “o que é que alterou os estudantes?” - eu penso que o vosso grupo foi o que trabalhou mais neste projeto e eu tenho um orgulho imenso nas pessoas deste grupo, que vão sair como profissionais. Depois de imensas resistências iniciais, vocês chegaram a um ponto que, uns estudantes acharam giro o projeto, outros foram-se empenhando e de facto, chegaram a um ponto que, eu só queria fazer uma escola e meter lá vocês todos dentro e estava descansada.

A forma como planificava ou planeava uma aula alterou com a aplicação do projeto?

Sem dúvida alguma.

Quais são as diferenças que consegue identificar?

Anteriormente a planificação tinha objetivos, estratégias e partia quase sempre de mim, ainda que eu propusesse trabalho autónomo para os estudantes. A mesma era bastante mais rígida, apesar de, nem sempre, as aulas corresponderem exatamente aquilo que estava na planificação. Nós também temos de ter *jogo de cintura* para poder alterar se vier alguma coisa diferente, por parte dos estudantes e isso aí já acontecia. Nesta altura, eu devo dizer que a planificação, quase que não existia, era um bocado saber o quê que cada grupo quer propor, apresentar os conceitos principais, porque houve necessidade disso, mas a partir daí eram vocês que agarravam e aquilo que eu planificava era muito: pensar nos intervalos em que estado estava cada um dos vossos projetos e portanto depois voltava à aula e ia verificar como é que estava, às vezes fazíamos reuniões conjuntas com toda a turma, às vezes só com os grupos de trabalho e era muito o estar aberta à novidade, e não te sei dizer mais do que isto.

Como é que assegurou que os estudantes se assumissem como aprendentes co-autores do seu projeto de aprendizagem? Que estratégias é que utiliza?

Houve uma primeira estratégia que utilizamos todos que foi, na primeira aula vamos todos, e isso foi uma coisa que conseguimos fazer quase sempre. A segunda estratégia teve a ver com aquilo que nós vos dissemos - nós

apresentamos as nossas Unidades Curriculares através dos programas, nomeadamente dos conteúdos e dos objetivos e depois dissemos que vocês é que iam trabalhar, vocês tinham de pensar em alguma coisa sobre o assunto e trabalhar sobre isso. Apesar de ser muito aberto, vocês tinham os conteúdos e os objetivos e tinham de pensar como é que os atingiam, mas houve coisas que nós apresentamos como obrigatórias e dissemos logo isso. Isto é um projeto aberto, mas há aqui algumas coisas em que não vamos ceder, apresentámos a sebenta e esta foi o primeiro bico de obra da vossa avaliação. Depois o trabalho conjunto, com fases de apresentação desse trabalho, foi outra coisa que no primeiro ano nós não nos apercebemos, deixámos muito livre até à única apresentação final, seguindo os grupos simplesmente. Claro que aqui também há um outro objetivo, não seria muito claro inicialmente que é a capacidade de se exporem, que a instrução não permite. Para nós foi, extremamente importante, essa estratégia, de apresentar aquilo que para nós não era negociável e é claro que depois todos os elementos da avaliação tinham pesos diferentes na avaliação final, mesmo havendo um trabalho final que podia ser diferenciado nas várias Unidades Curriculares, mas era o trabalho final que nós estávamos a ver.

Considerando a mudança de paradigma pedagógico, que outras mudanças surgiram na sua profissão com o desenvolvimento do projeto?

Para já, andei muito mais feliz, pois estive muito mais perto de vocês - aquele nosso gabinete passou a ser um lugar onde apareciam de repente pessoas desesperadas e este foi um aspeto que, para mim, me fez muito feliz, porque a parte mais importante da minha profissão é a ligação com os estudantes e sempre foi. De repente, no final da carreira, consigo ter aquilo que eu sempre ambicionei, que é ter os estudantes do meu lado ou eu estar ao lado deles. Uma grande mudança foi a planificação, que foi uma grande mudança na forma como passei a estar com os meus colegas que partilharam o projeto e isto parece impossível, mas é mesmo assim, nós éramos uma equipa e mesmo quando estávamos, embora também houvesse tempo quando estamos juntos para fazer outras coisas e para comemorar isto e aquilo ou simplesmente partilhar para descansar em conjunto, podíamos sempre a qualquer altura falar sobre assuntos do projeto e isso tem a ver com a relação que se estabeleceu. Penso que, foi sobretudo isso, houve uma coisa menos positiva se calhar e eu vou apontá-la aqui, que foi o medo que a própria escola teve, apesar deste projeto ter sido aprovado no Conselho Pedagógico como projeto da escola, levantaram-se muitas vozes e houve um valente incómodo. Houveram algumas pessoas com muito peso que tiveram muitas dúvidas quanto ao projeto, particularmente quanto à avaliação e esse aspeto foi muito gratificante para mim, sendo que no final do segundo ano do projeto, em que nós tínhamos já feito essa divisão de toda as fases, apresentarmos uma tabela que era um autêntico lençol de números, que se tinham concretizado cada uma das partes da avaliação que tínhamos feito. Foi a parte mais penosa, embora tivéssemos tentado ultrapassar porque era um projeto da escola, um projeto que ainda por cima tinha como parceiro a Fundação *Aga Kan*, uma instituição exterior à escola e com muito peso social e portanto isto foi aqui uma caixinha de pólvora que estava permanentemente a querer saltar. Aliás, eu digo que esse ano foi o melhor ano da minha carreira e o pior ano da minha carreira, o melhor porque realmente consegui fazer aquilo que eu acredito e o pior porque me causou muito sofrimento com as resistências que se foram verificando, nem sempre explícitas, às vezes implícitas e essas implícitas eram as piores, porque quando são explícitas nós conseguimos combater.

Associado ao projeto foi constituída uma comunidade de aprendizagem entre os docentes. Em que medida é que considera que a sua participação na mesma contribui para o seu desenvolvimento profissional?

Contribuiu muitíssimo, tanto para mim como para os outros, porque eu também sei que muitas vezes levei questões, na parte da avaliação, eu fui muitas vezes questionante, porque eu via muito bem para mim como é que as coisas aconteciam mas eu não estava a ver no início como é que nós conseguíamos transformar aquilo em alguma coisa em que os outros também pudessem acreditar. Portanto, aquele primeiro ano foi uma discussão incrível sobre a avaliação até chegarmos a acordo, colaborei muito da minha parte, questionei muito. O pensamento dos outros que já tinham feito projetos semelhantes, como o representante da Fundação *Aga Khan*, por exemplo, que pertenceu a este grupo, foi muito importante, na definição de uma comunidade de aprendizagem. Os teóricos defendem que uma comunidade de aprendizagem tem fases de desenvolvimento, como a nossa carreira tem fases de desenvolvimento e há uma fase em que as pessoas estão no auge, na partilha e provavelmente há uma fase em que as coisas todas se acalmam e estão mais ou menos equilibradas, porque vamos conversando e ainda há uma fase em que provavelmente vão saindo algumas pessoas, vão entrando outras, aliás em todas as fases isso acontece.

A professora respondeu anteriormente que sentiu alguma dificuldade na aplicação do projeto, pretende adicionar mais alguma informação?

Não, só repetir aquilo que disse há pouco, uma das resistências também era dos estudantes, no início e nós tivemos de ultrapassar essa resistência. Depois foi o contrário, depois foi por parte da própria instituição.

Consegue justificar as dificuldades dos estudantes? São justificáveis para si?

São, para mim são justificáveis, porque o ensino básico os estudantes fizeram foi todo essencialmente instrutivo e nós sabemos isso, não posso falar por cada um individualmente, mas posso falar no geral e eu não tenho dúvida nenhuma que cada estudante pode ter tido uma experiência dum professor aqui ou ali que tentou fazer diferente, mas na maioria está habituado a que lhe seja dada a papinha para trabalhar. Isto é uma mudança completa, é o também exigir que algum estudante ao seu ritmo fosse capaz de abrir a sua mente e de se preparar para uma coisa que era diferente. Para além dos professores, os professores fizeram esse trabalho primeiro, houve uma primeira resistência dos estudantes que não é de desdenhar aqui e que é justificável.

No decorrer do projeto apostou-se na construção de instrumentos que possibilitaram aos estudantes desenvolver o seu processo de aprendizagem, concorda?

Sim, foram construídos. Por exemplo, a questão da sebenta, foi um instrumento que foi construído, mas foi uma coisa que nós dissemos que não era negociável, nós exigimos isso, partiu duma ideia que vem do lado E2, de que quando nós escrevemos somos capazes de tornar mais objetivo aquilo em que pensamos e a nossa ideia de passar de uma escrita emocional de relação com os temas, para uma reflexão profissional de como é que aquilo tinha implicação no que cada um ia ser, era uma mudança importante e este instrumento foi fundamental.

Como é que vê a aplicação dos instrumentos como um meio de avaliação?

A sebenta tinha um grande problema para nós, no que diz respeito à avaliação e fez parte da discussão no primeiro ano, porque era muito pessoal. Nós estávamos a pedir que vocês nos dessem dados para a avaliação e a dificuldade foi conseguir encontrar parâmetros e ter a certeza de não julgar a avaliação, não fazer juízo de valor do que lá está escrito. A avaliação da sebenta tem a ver com a forma como se é capaz de refletir sobre um determinado assunto e como cada um de vocês é capaz de questionar e tentar pensar como é que a partir daqui vai ser a prática. Isso no que diz respeito à sebenta, aliás, é provavelmente o instrumento mais importante em que nós apostámos. O roteiro

teve uma importância também muito grande, eu penso, eu estou convicta de que vocês conseguiram passar um esquema interdisciplinar, que era aquilo que vos era pedido inicialmente, para uma coisa completamente diferente, mais alargada, em alguns pontos transdisciplinar. É importante vocês repensaram a planificação, esta não se faz apenas por objetivo e não pode ser rígida, por isso penso ser mais um planeamento. Acho que há uma diferença entre planificação e planeamento, em que eu sei o que é que eu quero fazer durante a semana ou o que é que os estudantes me disseram que queriam fazer durante a semana ou durante duas semanas ou durante três semanas, e portanto partir daí, no fundo eu vou dizer como diz o povo naquele provérbio *eu danço conforme aquilo que os estudantes vão tocando*. A avaliação foi avaliação partilhada, isso é outro aspeto que nós ainda não falamos, mas a avaliação é avaliação partilhada, ou seja, a autoavaliação e a heteroavaliação. Havia coisas que cada um de nós avaliava e havia aspetos em que todos avaliávamos o mesmo instrumento e vocês sabiam disso, vocês é que estabeleceram os critérios e os pesos relativos, etc. Vocês aprenderam a planear a vossa avaliação, como futuros professores, vocês aprenderam a criar roteiros a partir dos estudantes, das próprias crianças e a envolver, e nós ainda não falamos aqui em envolvimento parece-me, mas a questão do envolvimento é extremamente importante para a motivação, porque quanto mais envolvidos os estudantes estiverem, mais motivados estão e mais vão aprender.

A professora utiliza a sebenta como instrumento de reflexivo?

Para mim, este é um processo que tem sido um pouco difícil, não porque eu não gosto de escrever, eu gosto muito de escrever, mas no dia-a-dia a minha sebenta tem sido mais feita por tópicos do que outra coisa. Ainda não consegui chegar aquilo que nós queremos que vocês cheguem, provavelmente porque estou numa fase de vida profissional já muito adiantada. Eu penso e continuo a pensar que envolve outros aspetos que não apenas o profissional, e é isto, uso sim, tenho consciência que ainda não consegui fazer dela aquilo que nós quisemos que as vossas fossem. O que quer dizer, penso que é fundamental e vocês aprenderam, é que a sebenta não é só para ser avaliada, a sebenta é uma coisa que tem de nos acompanhar para a vida porque nós precisamos de refletir e escrever aquilo que refletimos, eu continuo a ser muito esquemática, o que é um problema, mas pronto lá irei.

Considera mais fiável a aplicação de uma frequência, ou a construção de projetos de aprendizagem pelos próprios estudantes?

Eu deixei de fazer frequências, portanto já nem sei o que isso é. Eu não acredito que numa frequência, aliás foi aquilo que fiz até chegar ao projeto, em parte, não só, não como único instrumento, mas de facto uma frequência já não me diz nada, há muito tempo. Estudar para despejar numa frequência não ajuda o pensamento crítico, ainda que haja perguntas que podem ser dirigidas ao pensamento reflexivo, mas de todo não acredito, acredito sim nos projetos cooperados.

E enquanto docente como é que descreve as diferenças ao nível da correção de uma frequência e a avaliação de um roteiro, de um evento, quais são para si as diferenças?

Há diferenças substanciais, porque, para já a frequência é a apenas um momento, aquilo que eu estou a avaliar está muito bem esquematizado e tem a ver sobretudo, com aspetos memorizados, embora eu possa ter outros objetivos pensando na pedagogia por objetivos. Avalio um evento, eu tenho de avaliar até aspetos sociais e relação que não podem ser avaliados numa frequência, muitos de vocês no evento que prepararam, de repente parece que deram um salto de qualidade, aquela pessoa de repente, nós vimos que deixou de ser a pessoa nervosa ou tímida, para ser

o verdadeiro professor a tentar resolver questões - ainda por cima com pessoas que não conheciam. Portanto, há muitos aspetos que são francamente importantes na formação de um professor, que nós conseguimos avaliar num evento e que não conseguimos de maneira nenhuma avaliar numa frequência.

Qual é a sua expectativa do projeto no futuro?

Olha eu estou um bocadinho cética em relação a isso. O projeto tem duas vertentes: tem uma vertente que tem a ver com a nossa forma de estar no ensino-aprendizagem, na formação docente, mas aquilo que eu neste momento sinto muito é que é possível fazer pequenos projetos, mas vai ser muito difícil ter um projeto tão alargado como nós tivemos com o vosso grupo; há outra parte que é a investigação, vocês deram-nos instrumentos, nomeadamente as sebatas, que são registos que são dados para nós, ou seja, pegando nas vossas sebatas, nós temos em cada um, um texto com várias fases, que pode ser dividido em partes ou não, sobre os quais nós podemos fazer análise de conteúdo e perceber o que é que aconteceu ao longo daquele ano com aquela pessoa. A professora M.S. e eu fizemos já uma primeira abordagem: o ano passado fomos a um congresso e resolvemos que íamos apresentar uma primeira análise de conteúdo das sebatas e escolhemos apenas 5 sebatas, portanto pegamos naquelas sebatas, fizemos a análise de conteúdo e apresentamos os resultados no congresso. Eu penso que nós ainda temos muito para fazer no que diz respeito à investigação e temos dados para isso, vamos ter de vos pedir para nos mandarem todos as vossas sebatas digitalizadas. Eu estou doente, não sei quando volto, está tudo pendente da avaliação do médico. A parte da investigação não está em causa, para já, ou seja vai haver dados, vai haver resultados, vai haver comunicações, vai haver publicações, mas eu estou cética em relação ao futuro do projeto, porque a E2 saiu, porque a professora A.R. apesar de continuar connosco está muito pouco tempo porque ela passou para o básico de novo... porque sei lá, por coisas deste tipo, de certa maneira foram desfalcando o projeto. Aquilo em que eu acredito, é que cada um de nós nas suas aulas e nas suas Unidades Curriculares, vai continuar a trabalhar assim e vai tentar encontrar parceiros para que se faça alguma coisa, eu isso acredito profundamente. O projeto como projeto para mim neste momento continua a ser aquilo que eu quero atingir mas pus os pés na terra, não posso dizer isto de outra maneira.

Considera importante estender o projeto a mais instituições de formação de professores e educadores?

Sem dúvida nenhuma, aliás as comunicações que nós fomos fazendo e fizemos comunicações em congressos nacionais e em congressos internacionais, o ano passado, o E1 e eu apresentamos em Hamburgo uma comunicação sobre este assunto e as pessoas que estavam lá ficaram muito interessadas, eram todos docentes do ensino superior, tudo académicos e académicos da formação de professores. Portanto eu acho que sim, curiosamente nós que fomos os pioneiros se calhar vamos aos poucos ver o projeto cair ou não, Deus queira que não, mas eu estou cética como disse e provavelmente haverá outros que vão tentar começar alguma coisa, isso é bom, sobretudo há uma coisa que eu acredito Carolina e isso não quero deixar de te dizer, com muito orgulho que eu tenho em vocês eu acredito que vocês vão, não só trabalhar desta forma, mas também sentir necessidade de se juntarem em comunidade. Acredito que vão multiplicar-se as comunidades de aprendizagem a partir das vossas próprias necessidades e daquilo em que vocês passaram a acreditar.

Considera que a necessidade de mudança de paradigma na educação em Portugal é evidente e urgente?

É urgente, primeiro, é urgente, porque nós como eu já repeti aqui, nós estamos a preparar crianças para um futuro que não conhecemos, para um mundo que não existe e portanto essa é a primeira coisa.

Qual o papel do projeto *Escola Sem Muros* neste movimento de mudança que a professor considerou evidente em Portugal?

O primeiro papel é exatamente isso, é a formação de educadores e professores de acordo com este modelo - ou que nós queremos que seja um modelo, a *Escola Sem Muros*. Isto tem um efeito multiplicador, aliás, é um assunto que me é muito caro, porque eu trabalhei isso no doutoramento que é, a multiplicação ou...não é bem a palavra mas é aquela bola de neve que vai crescendo, à medida que se vai estendendo, porque cada um de nós quando entra na carreira não tem ideia dos milhares de pessoas que pode influenciar, é que são milhares. Quando nós pensamos: eu tenho uma turma de 20 mas se eles forem educados de determinada maneira, eles vão influenciar as suas famílias, os primos. os amigos e depois esses vão influenciar outros, nós não temos muito esta noção, acho que esta noção nos faz falta, pensar que nós somos modelos e já sabes que quando eu falo em modelo não estou a falar aquele modelo perfeito. Não, estou a pensar no modelo humano que também é capaz de dizer que não sabe, que também erra, porque, também digo isto muitas vezes, se nós formos modelos direitinhos as nossas crianças vão se frustrar em pouco tempo porque não conseguem ser assim, ser humano é um humano que está na ciência e na educação como pessoa que se interroga e procura respostas e isso tem um efeito multiplicador que nós não nos lembramos muitas vezes. Aquilo que eu estou a fazer hoje vai ter um efeito que eu não sei onde é que vai chegar, é isso mesmo.

Deseja acrescentar alguma informação ou comentário que considere pertinente aqui nesta entrevista?

Não minha querida. Apenas dizer que tenho um enorme orgulho em vocês.

Apêndice J – Análise de Conteúdo das Entrevistas

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo		
		E1	E2	E3
Caraterização dos entrevistados	Habilitações académicas;	<p>“bacharelato em 1º ciclo e uma licenciatura em 2º ciclo nas áreas específicas de Matemáticas e Ciências, (...) mestrado em Ciências da Educação na área da Educação da Matemática, (...) doutoramento parado na área da Matemática e estou a concluir uma segunda licenciatura em Gestão.”</p> <p>“(…) nunca lecionei sem ser no ensino superior.”</p>	<p>“mestre em Didática da Língua Portuguesa em 1º e 2º ciclo e encontro-me a frequentar o doutoramento em Educação, especialidade de Literacia e Educação. “</p> <p>“(…) todo o projeto foi experienciado no terreno como professora de 1ºciclo.”</p>	<p>“Doutoramento em Educação, especialidade de Pedagogia.”</p> <p>“No 2º e 3º ciclo, no secundário antes de vir para o ensino superior. Corresponde aos meus primeiros 15 anos de trabalho.”</p>
	Anos de serviço no Instituto; Graus e UC's lecionadas.	<p>“22 anos.”</p> <p>“Já lecionei bacharelatos, licenciaturas e mestrados, (...) cursos na área da Psicologia, Motricidade Humana, Ciências da Comunicação e ultimamente tenho-me concentrado na Educação Básica e nos mestrados de Pré-Pri.”</p> <p>“A minha praia é a Didática da Matemática”</p>	<p>“a partir do ano 2000, no Cancioneiro e em 2014 comecei a lecionar.”</p> <p>“Lecionei na Educação Básica e nos mestrados de Pré-Pri (...) nas UC's de Literatura para Crianças e Jovens, Ateliê e Didática da Língua Portuguesa, Pedagogia e Didática da Língua Portuguesa, Pedagogia Didática da Linguagem Oral e Escrita, Didática Especifica do Português e Didática do Português.”</p> <p>“Gostei mais da Literatura para Crianças e Jovens.”</p>	<p>“25 anos.”</p> <p>“(…) bacharelatos e licenciaturas, mestrados e cursos técnicos”</p> <p>“o que gosto mais de fazer é trabalhar no mestrado (...) porque desde o inicio que coordeno o curso de mestrado em Pré-Escolar e 1ºCiclo.”</p>

<p>Perceção dos entrevistados face ao projeto</p>	<p>Contacto do entrevistado com o projeto</p>	<p>“(…) surgiu, (…) à mesa do café. (…) em conversa com a E2, ela estava a dar Didática da Língua Portuguesa e eu estava a dar Didática da Matemática e achamos que era uma ideia interessante fazermos aqui uma troca de galhardetes quase entre as duas disciplinas. (…) começamos a fazer algumas atividades e começamos a convencer outros colegas a fazer também e a integrar. (…) é quase tipo vírus, depois vai começando a ingressar mais pessoas.”</p> <p>“(…) o projeto está a sofrer um conjunto de mutações ao longo do tempo, neste momento ele é um projeto formal de investigação do instituto (…).”</p>	<p>“Estava no bar do Instituto com o E1 e começamos a pensar que se ele era da área da Matemática e eu da área da Língua Portuguesa, tínhamos de trabalhar em conjunto, tínhamos de trabalhar em equipa e foi assim que começou a surgir.”</p> <p>“O que levou à existência do projeto era a inexistência de um projeto educativo e uma linguagem da escola (…) sabemos que não se faz escola sem trabalhar em equipa (…) o que estávamos a fazer era uma transformação absolutamente necessária ao nível da mentalidade dos docentes, ao nível do repensar como se devia fazer pedagogia no ensino superior (…).”</p>	<p>“(…) surgiu, (…) numa altura em que eu estava a desanimar (…). Entretanto, o E1 e o E2 começaram a fazer experiências entre eles de interdisciplinaridade e isso para mim fazia todo o sentido (…) comecei a ver como eles fazia (…). Fiquei ainda mais contente quando me desafiaram para juntar a eles.”</p> <p>“Uma das questões que se punha era: estamos a preparar os professores para quê? (…) qual é o campo que eles vão ocupar (…) vão ocupar um espaço que é de flexibilidade e de tentativa de transdisciplinaridade, trabalhando através de projetos (…) que sejam elaborados pelos próprios estudantes. (…) temos de preparar os nossos estudantes dessa forma (…).”</p>
	<p>Alicerces e fundamentos que sustentam o projeto</p>	<p>“(…) os dois alicerces base do projeto, é a questão do isomorfismo pedagógico e a transdisciplinaridade. (…) a questão do isomorfismo pedagógico é (…) nós termos que passar pela situação, nós termos sentido na pele essas transformações e essas formas diferentes de fazer, (…) nós estamos na formação inicial de professores, se nós dissermos que temos de ter aprendizagens ativas, mas continuamos a apresentar <i>PowerPoints</i> (…) é um bocadinho aquela história do faz aquilo que eu te digo, não faças aquilo que eu faço.”</p> <p>“A nossa ideia (…) foi os nossos estudantes passarem por várias experiências de forma a que pelo menos eles tenham algumas estratégias, alguns instrumentos na caixa de ferramentas que lhes permitam pensar – eu posso fazer isto mas também posso fazer de outra maneira (…).”</p> <p>“A questão da transdisciplinaridade já faz parte das áreas que abordamos, uma vez que</p>	<p>“Os alicerces científicos resumem-se a algumas palavras, (…) isomorfismo pedagógico, (…) ao conceito de transdisciplinaridade, o conceito de cooperação, num conceito de procura constante de reflexão e de autoformação e uma questão de uma aprendizagem através do paradigma da comunicação.”</p>	<p>“Os alicerces científicos do projeto são sobretudo dois: (…) os paradigmas educacionais que têm a ver com a forma como se aprende e relação estudante-docente (…). O outro pilar é o isomorfismo pedagógico, porque (…) aquilo que nós fizemos na formação de professores vai ser repetido por eles no campo de trabalho.”</p> <p>“Há um pilar importantíssimo para nós que é a comunidade de aprendizagem, nós não estamos isolados, estamos todos a trabalhar na mesma coia (…) a trabalhar ao mesmo tempo, permitindo a tal transdisciplinaridade.”</p>

		já estamos a falar num educador de infância e professor único. (...) não faz sentido (...) fazer aquilo que nós fazemos na formação que é: na segunda-feira das seis às oito horas temos Português, das oito às dez horas temos matemática (...)"		
	Vantagens associadas ao projeto	"Autonomia e <i>jogo de cintura</i> ."	"(...) haver um projeto educativo numa Escola Superior de Educação, (...) construído de raiz pelos docentes, mediante a necessidade que existe no terreno e na comunidade (...) a vantagem é de facto ficarmos com um projeto educativo coeso, sustentado, um projeto educativo que é de todos (...)."	"A primeira vantagem (...) é a de estar a preparar pessoas que tendo experimentado este projeto, haja esse afastar de medo do desconhecido (...) estarmos a deixar que cada um pense com as suas próprias mãos e seu próprio saber, o seu envolvimento pode fazer coisas maiores, mais alargadas do que se fosse de outra maneira. (...) nós estamos a preparar-vos para vocês educarem crianças para um mundo que ainda não conhecem."
	Princípios fundamentais nos docentes da formação de professores	"Pedagogia. Basicamente é a pedagogia e o bom senso porque infelizmente não existe pedagogia para o ensino superior, (...)"	"(...) ser uma pessoa com conhecimento científico, com conhecimento da prática, com conhecimento do terreno, que tem de ser uma pessoa que constantemente procure esclarecer, solidificar, conhecer, ter acesso a mais conhecimento (...), saiba escutar o outro (...) uma pessoa que em tudo prime por uma postura diferenciadora pedagogicamente, (...) seja um mediador de conhecimento, ou que seja autor (...) que tenha humildade para ver o outro como acrescento de si (...)."	"(...) o professor tem de conhecer minimamente o terreno, (...) é ter mente aberta, é estar disponível para mudar, estar disponível para ser questionado, estar disponível para ir à procura, estudar e discutir com os seus pares, nessa tal comunidade de aprendizagem que se vai formando exatamente porque as pessoas têm preocupações comuns."
As transformações no desenvolvimento profissional dos entrevistados	Motivação no desenvolvimento da profissão docente	"(...) dá muito mais <i>gozo</i> agora."	"(...) Promoveu uma grande alteração (...) conseguiu que eu, o E1 e outras pessoas estivessem motivadas para estar a lecionar e motivadas a construir alguma coisa em equipa."	"(...) sem dúvida nenhuma. (...) este projeto me deu ânimo novo. (...)."
	Alterações na planificação ou planeamento das aulas	"Alterou, alterou porque basicamente agora planificamos em conjunto (...) e tendo esta visão do conjunto, torna-me melhor professor de certeza (...)."	"antes estabelecemos uma teia entre os professores (...) portanto há muita coisa que na pratica é feita porque é combinado previamente com os outros docentes. (...)."	"Anteriormente a planificação tinha objetivo, estratégias e partia quase sempre de mim (...) Nesta altura, (...) a panificação quase que não existia, era um bocado saber o que é que cada grupo quer propor."

	Mudanças e estratégias na maneira como assume o estudante (co-autor do seu projeto de aprendizagem)	“Basicamente é tirar o tapete dos pés. É passar muito <i>a batata quente</i> para as mãos dos estudantes, (...) deixar acontecer a discussão e tentar intervir só quando começa a <i>haver sangue quase</i> (...)”	“Em primeiro lugar, (...) procurando eu, que cada um descobrisse o seu próprio projeto de aprendizagem. (...) o que pretendem os alunos alcançar (...) guiá-los para que eles os alcancem. Naturalmente, construir com eles (...) promover e dar ferramentas a todos, para que todos consigam conquistar (...) promover muitos momentos de diálogo, promover muitos momentos de partilha de descoberta científica (...) É deixar cair um ensino expositivo, para passar a trazer um ensino em que todos partilhemos e em que todos conseguimos construir com a nossa visão e com a visão de todos.”	“Houve uma primeira estratégia que utilizamos todos que foi: na primeira aula vamos todos (docentes) (...) A segunda estratégia (...) - nós apresentávamos as UCs através dos programas (...) e depois dissemos que vocês é que iam trabalhar (...)”
	Reconstruções na profissão com avanço do projeto	“(…) acabo por estar mais atento a determinados pormenores que me eram completamente alheios, sinto que estou mais interventivo e por outro lado sinto que estou mais próximo dos estudantes, (...)”	“O convite para a exposição do mesmo projeto, reconhecimento e pedido de ajudar de outras IES, para implementar a mudança nas suas instituições.”	“(…) andei muito mais feliz, pois estive mais perto de vocês (...). Uma grande mudança foi a planificação, que fiz uma grande mudança na forma como passei a estar com os meus colegas que partilharam o projeto, (...)”
	Benefícios com a construção e desenvolvimento da Comunidade de Aprendizagem	“(…) me permite discutir vários tipos de questões, (...) o facto de existir uma comunidade é quase como se fosse uma rede de segurança (...)”	“(…) pela primeira vez consegui fazer aquilo em que eu acreditava na vida pessoal, que era poder trabalhar em equipa e isso foi uma grande mais valia sim.”	“Contribuiu muitíssimo, tanto para mim como para os outros (...) eu fui muitas vezes <i>questionante</i> , (...)”
A visão dos entrevistados quanto à aplicação do projeto	Dificuldades	“(…) muitas resistências, quer em termos formais que em termos de mentalidade (...) uma das questões muito assente era nos regulamentos de avaliação (...)”	“(…) nenhuma, porque nos não tínhamos a pretensão de que ele fosse adotado por todos os docentes da escola e portanto isso facilitou, porque quem estava, estaria sempre de forma livre. (...) senti que a maior dificuldade era (...) de aspetos legais de uma aplicação de determinados documentos ou de um enquadramento legal, que burocratizou muito o projeto e retirou-lhe força, (...)”	“(…) o medo que a própria escola teve, apesar do projeto ter sido aprovado no Conselho Pedagógico como projeto de escola, levantaram muitas vozes e ouve um valente incomodo (...)”
	Dificuldades sentidas por parte dos estudantes	(...) o bloqueio normal (...) porque há uma escolarização e esta funciona num mau sentido, sendo que existe alguma liberdade na educação pré-escolar e 1ºCiclo, que vai-se	“(…) é uma forma de estar diferente de todo o percurso escolar que os estudantes tiveram até então (...) sendo uma mudança é sempre	“(…) o ensino básico que os estudantes fizeram foi todo essencialmente instrutivo (...) a maioria está habituado a que lhe seja

		perder ao longo do resto da escolaridade, (...) os estudantes vêm com 12 anos de exemplos que não são propriamente os melhores exemplos de ensino, em termos educativos (...).”	difícil, geram sempre conflitos interior, receios, insegurança (...).”	dada a papinha para trabalhar. Isto é uma mudança completa, (...).”
	Avaliação	“Para já a avaliação deve ser mesmo co-construída (...) e porquê? Porque eu enquanto professor tenho de sentir confiança naquele número que eu vou lá colocar e não podem existir dúvidas no estudante que aquele número diz respeito ao trabalho que foi desenvolvido, seja ele qual for.”	“A avaliação foi a principal questão neste projeto e a ser negociada com os estudantes, ser refletida, para mim foi uma das grandes mais valias dentro da sala de aula.”	“(…) A avaliação foi avaliação partilhada, ou seja, a autoavaliação e a heteroavaliação. Havia coisas que cada um de nós avaliava e havia aspetos em que todos avaliávamos o mesmo instrumento (...) vocês é que estabeleceram os critérios e os pesos relativos. Vocês aprenderam a planear a vossa avaliação, como futuros professores, (...) o envolvimento é extremamente importante para a motivação, porque quanto mais envolvidos os estudantes estiverem, mais motivados estão e mais vão aprender.”
	Instrumentos e procedimentos associados ao projeto	“(…) sendo um instrumento uma página em branco, ou seja, uma construção que vai sendo feita, sendo acompanhada mais frequentemente (...) há uma garantia da fidelidade e da realidade desse trabalho, portanto é mais fácil atribuir uma classificação (...).” “(…) a sebenta eu vejo como um portefólio de emoções, sei que há colegas meus que insistem com reflexões diárias, de todas as aulas, mas para mim poderia ser uma reflexão do semestre inteiro, por exemplo. (...) quero perceber é se aquele estudante consegue pensar sobre o que lhe está a acontecer (...).”	“Foi uma corda grande, dura de roer. Houve a necessidade de construir instrumentos, quer de partilha de conhecimento, quer de avaliação, houve essa necessidade, porque não fazia sentido continuarmos com ferramentas que por si só não eram suficientes para percorrermos bem o que era necessário no projeto (...).” “As sebentas são a cereja no topo do bolo, as sebentas são registos escrito que se tornam científico, que é fulcral para nós docentes podem acompanhar os estudantes e para os estudantes voltarem à rotina da escrita e da reflexão.”	“A avaliação da sebenta tem a ver com a forma como se é capaz de refletir sobre um determinado assunto e como cada um de vocês é capaz de questionar e tentar pensar como e que a partir daqui vai ser a prática (...).” “(…) a sebenta não é só para ser avaliada, a sebenta é uma coisa que tem de nos acompanhar para a vida porque nós precisamos de refletir e escrever aquilo que refletimos (...).”
	Diferenças entre instrumentos distintos	“Uma frequência é muito mais fácil, dá muito menos trabalho mas também dá muito menos gozo. Num evento, sendo que acompanho os estudantes praticamente desde o primeiro até ao último ano, eu acabo por assistir à evolução das pessoas ao longo do tempo e é	“Não tem nada a ver uma coisa com a outra (...). Uma é verificar se o conteúdo está correto de acordo com a norma, a outra é dar um feedback e podermos continuar a ajudar na construção desse projeto de aprendizagem. (...) um que é solitário e é ver	“Há diferenças substanciais porque, para já, a frequência é apenas um momento, aquilo que eu estou a avaliar está muito bem esquematizado e tem a ver sobretudo com aspetos memorizados (...) Avalio um evento, eu tenho de avaliar aspetos sociais e de relação

		<p>muito gratificante ver que, nem que seja uma vírgula, eu consegui mudar qualquer coisa na cabeça daquelas pessoas. (...).”</p>	<p>um papel escrito, o outro que é uma ação partilhada, uma ação que é feita em conjunto pelo estudante e pelo docente até ao fim.”</p>	<p>que não podem ser avaliados numa frequência (...).”</p>
<p>Expectativas futuras do dos entrevistados quanto ao projeto</p>	<p>Futuro do projeto</p>	<p>“Ele acabar não acaba, pode não continuar neste mesmo modelo (...).”</p>	<p>“(…) que basicamente ele continue a existir e que dê azos a que sejam produzidas ou retiradas algumas conclusões que nos possam ajudar a fazer mais projetos Escola Sem Muros, (...) que isto tenha sido só um início.”</p>	<p>“(…) eu estou um bocadinho cética (...) O projeto tem duas vertentes: (...) a forma de estar no ensino-aprendizagem na formação docente (...) mas aquilo que eu neste momento sinto muito é que é possível fazer pequenos projetos, mas vais ser muito difícil ter um projeto tão alargado como nós tivemos (...) e outra parte que é a investigação (...) não está em causa, para já (...) mas eu estou cética em relação ao futuro do projeto (...). Aquilo em que eu acredito, é que cada um de nós nas suas aulas e nas suas UC's vai continuar a trabalhar assim (...).”</p>
	<p>Expansão do projeto a mais instituições de formação de professores e educadores</p>	<p>“(…) importante sim, (...). Se calhar as bases do projeto já podem ser replicadas noutras instituições, com as suas especificidades (...) o projeto poder ser um projeto no Piaget e depois um outro completamente diferente com as mesmas bases numa ESE de Lisboa (...) a própria filosofia da instituição está esplanada no projeto, ou seja, este projeto como está montado, neste momento, é uma coisa muito própria desta escola (...) ele não é replicável em mais sítio nenhum.”</p>	<p>“Considero importante estender este tipo de iniciativas, naturalmente a mais instituições de ensino superior, sobretudo a formação de professores (...) Que cada um consiga construir um projeto (...) mediante as suas necessidades (...).”</p>	<p>“Sem dúvida nenhuma, aliás, as comunicações que nós fomos fazendo (...) sobre este assunto e as pessoas que estavam lá ficaram muito interessadas (...) provavelmente haverá outros que vão começar alguma coisa (...).”</p>
	<p>Papel do projeto na mudança urgente e evidente da educação em Portugal</p>	<p>“(…) nós estamos a fazer a nossa parte, não é uma questão de evangelização, mas é uma questão de fazer com que tenhamos ideias e que essas ideias sejam vistas por pessoas que consigam por essas ideias em prática nas suas comunidades (...).”</p>	<p>“Estiveram-se a formar educadores e professores capazes de agir de acordo com essa necessidade, de repensar e de mudar.”</p>	<p>“O primeiro papel é exatamente isso, a formação de educadores e professores de acordo com este modelo (...) Isto tem um efeito multiplicador (...) é aquela bola de neve que vai crescendo, à medida que se vai entendendo, porque cada um de nós que entra na carreira não tem ideia dos milhares de pessoas que pode influenciar (...).”</p>

Anexo I – Declaração de Autorização de Depósito do Repositório Comum



ANEXO I

DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DE DEPÓSITO NO REPOSITÓRIO COMUM Decreto-Lei n.º 115/2013, de 7 de agosto

Considerando que a legislação em vigor referente ao depósito legal de dissertações e teses - artigo 50.º, do Decreto-Lei n.º 115/2013, de 7 de agosto, obriga ao depósito de uma cópia digital das teses e outros trabalhos de doutoramento e das dissertações de mestrado num repositório integrante da rede RCAAP - Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal, o(a)

Portador do Cartão de Cidadão n.º _____

Autor do Trabalho de Projeto / Relatório Final / Dissertação de Mestrado

Intitulado/a: _____

Concluído/a em ____/____/____,

Declara, sob compromisso de honra, que:

1. O Trabalho de Projeto / Relatório final / Dissertação entregue e que conduziu à atribuição do grau é um trabalho original e detenho todos os direitos de autor;
2. Concedo ao Instituto Piaget, entidade instituidora da Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada, uma licença não-exclusiva para a/o arquivar e tornar acessível em formato digital no Repositório Comum, ou em qualquer outro repositório que a Instituição venha a utilizar, com o seguinte estatuto:

Acesso aberto ____

Acesso restrito ____

Acesso fechado ____

Acesso Embargado¹ ____ até ____/____/____

Email: _____ Contacto tlf: _____

Data: ____/____/____

Assinatura: _____

¹Após a data indicada, o documento fica disponível em Acesso Aberto.

Anexo II – Licença de Distribuição Não Exclusiva – Repositório Comum



ANEXO II

LICENÇA DE DISTRIBUIÇÃO NÃO EXCLUSIVA – REPOSITÓRIO COMUM

Ao depositar no Repositório Comum, os autores devem concordar com a seguinte licença de utilização:

LICENÇA DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

Ao depositar um documento no Repositório Comum, o/a Sr./Sra.:

-
- a) Concede à FCCN o direito não-exclusivo de reproduzir, converter (como definido em baixo), disponibilizar, comunicar e/ou distribuir o documento entregue (incluindo o resumo/abstract) em formato digital, no quadro e para os fins e objetivos do projeto RCAAP.
 - b) **Declara que o documento entregue é seu trabalho original**, e que detém o direito de conceder à FCCN os direitos referidos na alínea anterior ou que obteve do respetivo titular as necessárias permissões para essa concessão.
 - c) Declara que a concessão à FCCN dos direitos referidos na alínea a), não infringe, tanto quanto lhe é possível saber, os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade e que o conteúdo do documento disponibilizado não viola direitos de terceiros.
 - d) Declara acautelar que os documentos por si disponibilizados não contêm informações sigilosas ou confidenciais relativas à sua atividade educativa ou profissional, nomeadamente em termos de marcas, patentes ou segredos industriais ainda não registados ou atribuídos pelas entidades competentes.
 - e) Declara que os documentos contêm todas as referências bibliográficas, editoriais, e a referência aos respetivos programas financiadores e apoios institucionais (se aplicável).

A FCCN identificará claramente o(s) autor(es) do documento entregue, e não fará qualquer alteração, para além das permitidas por esta licença.

O autor pode solicitar que o seu documento seja retirado do Repositório Comum.

Data: ____/____/____

Assinatura: _____

Instituto Piaget – Cooperativa para o Desenvolvimento Humano, Integral e Ecológico, C. R. L.

Av. João Paulo II, Lote 544, 2.º
1950-157 Lisboa

T. 218 316 500
F. 218 595 825

www.ipiaget.org
info@ipiaget.pt

Anexo III – Declaração de Autenticidade

Anexo III Declaração de Autenticidade

O presente relatório final foi realizado por Carolina Esmeralda Fernandes Pavanico do Ciclo de Estudos de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico para as Unidades Curriculares de Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, dos anos letivos 2019/2020.

Os seus autores declaram que:

- (i) Todo o conteúdo das páginas que se seguem é de autoria própria, decorrendo do estudo, investigação e trabalho dos seus autores;
- (ii) Este trabalho, assim como as suas partes, não foi anteriormente submetido como elemento de avaliação ou em outra instituição de ensino;
- (iii) Foi tomado conhecimento das definições alusivas ao regime de avaliação sob o qual este trabalho será avaliado, pelo que se atesta que o mesmo cumpre as orientações que lhe foram impostas;
- (iv) Foi tomado conhecimento de que a versão digital deste trabalho poderá ser utilizada em atividades de deteção eletrónica de plágio, por processos de análise comparativa com outros trabalhos, no presente e/ou futuro;
- (v) Foi tomado conhecimento que este trabalho poderá ficar disponível para consulta no Instituto Piaget e que os seus exemplares serão enviados para as entidades competentes e prevista na legislação.

Almada, ____ de _____ de 2020

Assinatura
